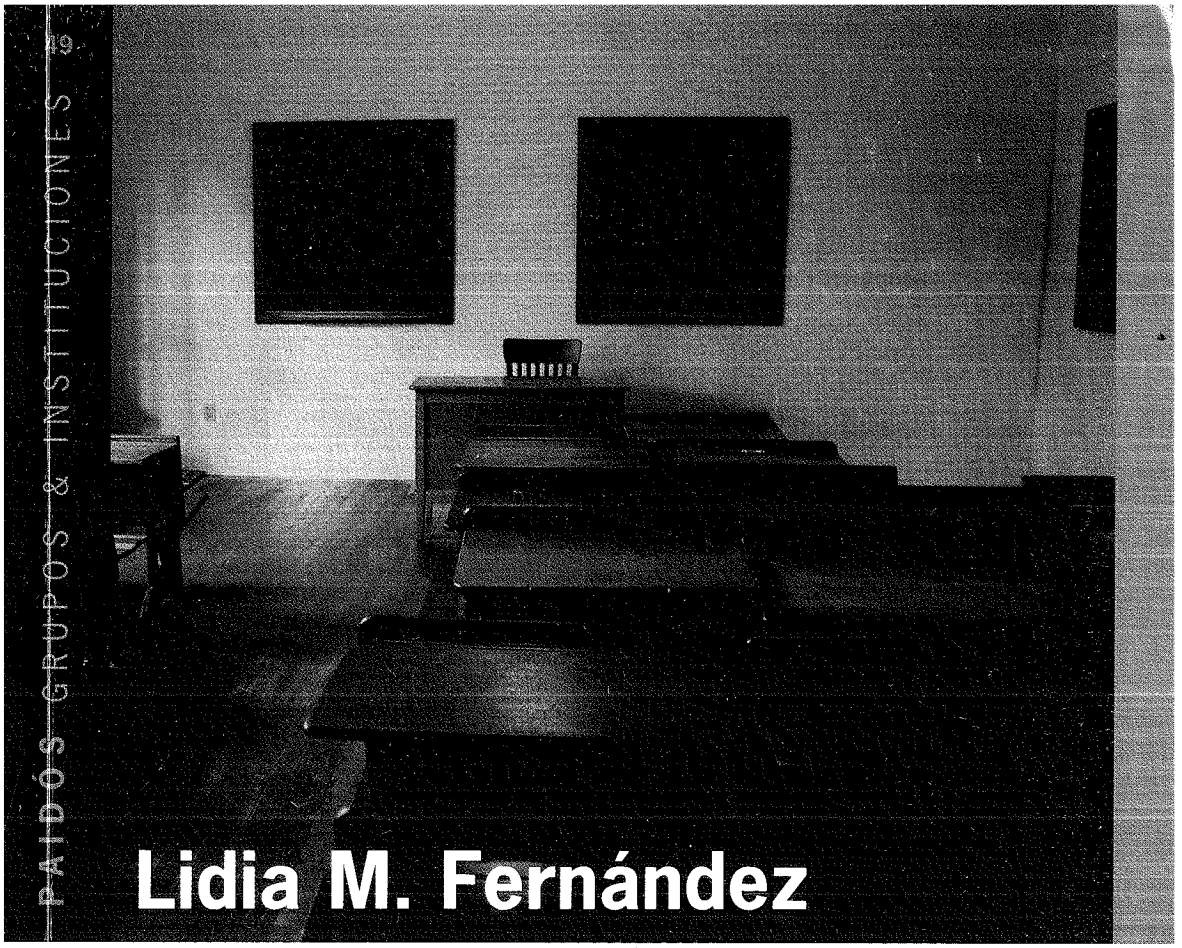
PAIDÓS GRUPOS & INSTITUCIONES 19



Lidia M. Fernández

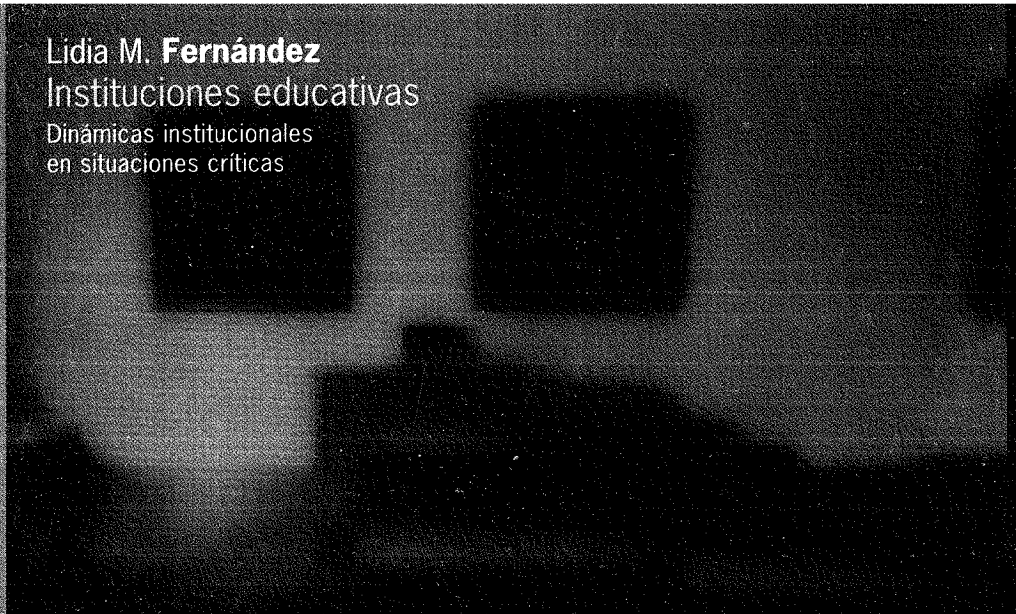
Instituciones educativas

Dinámicas institucionales en situaciones críticas

Lidia M. **Fernández**

Instituciones educativas

Dinámicas institucionales en situaciones críticas



PAIDÓS GRUPOS & INSTITUCIONES 49

Este libro reúne los resultados de una investigación acerca de la idiosincrasia de la escuela como organización institucional y espacio dinámico de formación, los procesos que tienen lugar en situaciones críticas –en especial las de pobreza y de quiebre de sentido de los modelos institucionales–, algunas condiciones de la recuperación institucional y el aprovechamiento como ayuda técnica de ciertos procesos que se presentan en distintos encuadres. Estos temas son considerados a partir de esquemas de análisis que proporcionan orientación para utilizar la teoría como analizador de datos en el trabajo de interpretación.

Lidia M. Fernández es graduada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como profesora titular de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario, y como profesora invitada de la Universidad de Córdoba. Asimismo, es directora del programa de investigación "Instituciones Educativas", del IICE, de la Universidad de Buenos Aires, consultora de organismos internacionales en el área institucional y asesora pedagógica institucional. En nuestro fondo editorial ha publicado *El análisis de lo institucional en la escuela* (4 vols.).

ISBN 978-950-12-3249-3

9 789501 232493 14349

www.paidos.com
www.paidosargentina.com.ar

Instituciones educativas

Lidia M. Fernández

Instituciones educativas

Dinámicas institucionales en situaciones críticas

PAIDOS
Buenos Aires - Barcelona - México

Cubierta de Gustavo Macri

306.43 Fernández, Lidia M.
CDD Instituciones educativas : dinámicas institucionales en situaciones críticas.- 1ª ed. 7ª reimp.- Buenos Aires : Paidós, 2009.
320 p. ; 22x15 cm. (Grupos e instituciones)

ISBN 978-950-12-3249-3

1. Sociología de la Educación I. Título

1ª edición, 1994
7ª reimpresión, 2009

Reservados todos los derechos. Quedan rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 1994 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós SAICF,
Defensa 599, Buenos Aires
e-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Bs. As. Print,
Sarmiento 459, Lanús, en marzo de 2009
Tirada: 1500 ejemplares

ISBN 978-950-12-3249-3

ÍNDICE

Advertencia 9
Presentación 11

Parte primera
ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Aportes al diseño de un modelo de análisis

1. Introducción: Las instituciones, protección y sufrimiento .. 17
El movimiento institucional, *17*. Los enfoques institucionales, *22*. Las instituciones educativas, *25*. Las escuelas, algunos interrogantes, *26*.

2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas 35
Definiciones: las instituciones y lo institucional, *35*. El objeto de análisis y su enfoque, *39*. Los analizadores, *43*. Una presentación simplificada de los componentes básicos de un establecimiento educativo, *45*. Identidad institucional. La preservación de la idiosincrasia, *50*.

3. El funcionamiento institucional 53
Tensión, conflicto y movimiento institucional, *53*. Modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento, *58*. Modelos para dar cuenta de dinámicas regresivas, *60*. El funcionamiento institucional en condiciones adversas, *68*. El caso específico de la marginalidad en las instituciones escolares, *72*. Reflexión, *80*.

4. Algunas condiciones estructurantes del funcionamiento institucional 83
El concepto de organizador, *85*. La tarea institucional, *86*. Inserción socioinstitucional del establecimiento, *96*. El espacio, sus significados y funciones, *100*. Historia institucional, *105*. Construcciones reguladoras de la asignación de significados, *152*. Evidencias de la operación de guiones y modelos en dos casos paradigmáticos: dos cátedras universitarias frente al trabajo con grandes números, *167*. Reflexión, *188*.

5. Los resultados institucionales 189
El tema de la calidad y el logro, *189*. La construcción de lo institucional en el sujeto, *200*.

Parte segunda
DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN SITUACIONES CRÍTICAS

1. Introducción 217
El establecimiento escolar. Campo de trabajo e interacción y espacio dramático, *217*. Nuestro problema: la escuela en situaciones críticas, *219*.

2. Alternativas dramáticas en el suceder de la situación crítica 225
Situación hipotética 1: Una situación imposible: "todo sucede como lo marca el guión del modelo institucional, *226*. Situación hipotética 2. Hay grave riesgo para el proyecto, *227*. Situación hipotética 3: Aumentan el riesgo y las dinámicas defensivas, *239*. Situación hipotética 4: El fracaso del funcionamiento defensivo sin recuperación institucional, *239*. Situación hipotética 5: La gente inicia un proceso de recuperación institucional, *246*.

3. Consideraciones sobre los procesos de recuperación institucional 249
A modo de cierre, *255*.

Parte tercera
PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL ESPACIO EDUCATIVO
Temas útiles para el planteo del problema

I. Conceptualización inicial 261
Los establecimientos institucionales, *261*. El tema de la ayuda técnica, *265*.

2. Los procesos de ayuda 267
Contextualización de la intervención, *267*. Alternativas de intervención, *269*. Sobre los estímulos de intervención, *276*. Estrategias y técnicas pedagógicas de intervención, *278*.

3. La eficacia de la ayuda 291

A modo de epílogo 293

Bibliografía de consulta 295
Obras sobre enfoques y temas institucionales varios, *295*.

ADVERTENCIA

• En la presente obra se han incluido total o parcialmente los siguientes trabajos ya editados:

"El perfil institucional de la escuela y su adecuación a condiciones de marginación", ponencia en el seminario regional UNESCO-MEyJ, Mar del Plata, 1987. Publicado por *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* OEA y MEyJ, Año III, N° 7, 1991.
"La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial", Monografía 3, Documentos de trabajo de PRODEBAS, OEA, 1990.
"El análisis institucional en la escuela", OEA-INPAD, 1988. Publicado parcialmente en la sección "Temas institucionales" de la *Revista REDES para la Organización y Administración Escolar*, años 1992 y siguientes.
"Acceso-exclusión, paradoja constitutiva de las instituciones escolares", *Revista Argentina de Educación*, Año X, N° 17.

PRESENTACIÓN

Este libro procura presentar ordenadamente una serie de ideas sobre las instituciones educativas en general, haciendo hincapié en sus dinámicas frente a situaciones críticas y en el análisis de las condiciones que les dan significado.

Puede considerarse una síntesis, medianamente completa, del conocimiento que he adquirido a través de la investigación y la intervención institucionales en unidades educativas del sistema formal, durante el período que se inicia en 1984 y con el trabajo de la cátedra a mi cargo desde esa fecha.

Por ese hecho, el libro puede considerarse un resultado de mi recuperación de la vida universitaria después de la última dictadura, que significó una segunda y larga exclusión de sus claustros.

No por azar el tema de la adversidad y la exclusión han sido constantes en mis análisis. Son temas constitutivos de las dramáticas educativas pero también son núcleos dolorosos de la condición de universitario. Constituyen una dimensión de sufrimiento abierta, casi una forma de subjetividad.

He reunido, actualizándolos en parte y procurando darles organicidad, algunos trabajos ya editados, otros inéditos y algunos recientemente producidos. Tengo el deseo de darlos a conocer así —como libro– y colaborar con él a la comprensión de los fenómenos que se viven en los espacios educativos y al establecimiento de lazos entre los que nos estamos ocupando del dolor que sufre nuestra gente –adultos, jóvenes y niños— en los tiempos institucionalizados de la educación. Mi mejor motivo es el de poner en palabras voces que deben ser oídas. Mi esperanza es que estas palabras sirvan para mostrar y ver la injusticia de semejante sufrimiento.

Afortunadamente, los de mi generación vivimos una universidad

que pudo sintetizar apertura y excelencia. Fuera de sus claustros, una y otra vez, conservamos la utopía y la mítica de su proyecto: dar más conocimiento a los que menos tienen, intervenir con la comprensión que da el saber, contra la ignorancia, la cerrazón, la crueldad, el prejuicio, la injusticia.

Son ahora tiempos difíciles. En los términos que desarrollo en este libro, son tiempos que tientan a la clausura pero exigen, una vez más, sostenerse —aunque descalzos y sin recursos— caminando hacia afuera, hacia los otros, hacia nosotros mismos en ellos.

En este sentido también, este libro, escrito en horas robadas al sueño y a la multiplicidad de trabajos con que los universitarios sostenemos nuestro derecho a preservar el espacio instituyente de la universidad, es un testimonio de esa segunda opción. La comparto con muchos.

No lo pensaba al comenzar estas líneas, pero es evidente que estoy dedicando esa opción y este esfuerzo a mi universidad y dentro de ella:

- a los que en la década del 60 fueron mis maestros en lo institucional: Ida Butelman en la relación directa; José Bleger y Fernando Ulloa con sus clases y sus obras;
- a los que ahora son mis colaboradores y discípulos: Sandra Nicastro, Ana María Silva, Marcela Andreozzi y Silvia Mendoza;
- a mis colegas y entre ellos a Lucía Garay, mi compañera en 1964 para el primer trabajo institucional de mi historia profesional, y a Aldo Schlemenson, que en 1970 cumplió el rol de exigente estímulo para mi primer escrito sobre temas institucionales;
- a los estudiantes de Ciencias de la Educación que desde 1984 vienen acompañando sin desmayo y con notable compromiso el intenso trabajo de la cátedra;
- a todos los profesores de las universidades nacionales que en 1989 y 1990 trabajaron como coordinadores institucionales en las escuelas del Proyecto 9, acompañando a Pedro Lafourcade, y que —en una lección de ética universitaria— siguieron asistiendo a las escuelas de la experiencia a pesar de la dañina e intempestiva interrupción del proyecto que hizo el poder de turno;
- a toda la gente que desde su pertenencia institucional en escuelas infantiles, jardines de infantes, escuelas primarias, colegios, institutos y cátedras universitarias de Buenos Aires y muchas otras regiones del país, confiaron en nosotros tanto como para pedir nuestra ayuda y recibir nuestras investigaciones y que, con toda generosidad y honestidad, se mostraron y nos dieron su saber sobre sus instituciones

y también

- a mis dos hijos y a mi hija que, cada uno a su manera, testimonian que el saber es pasión de libertad y
- a mi compañero que en el rigor y la apertura de su pensamiento es expresión genuina de la universidad de nuestra formación.

Todos ellos, de un modo u otro, están presentes en cada página de lo escrito, son sus coautores.

Buenos Aires,
junio de 1993

Parte primera

ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Aportes al diseño de un modelo de análisis

1. INTRODUCCIÓN. LAS INSTITUCIONES, PROTECCIÓN Y SUFRIMIENTO

EL MOVIMIENTO INSTITUCIONAL

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos refiramos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.

El nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno.

La potencia reguladora de las instituciones internalizadas deviene —básicamente— de dos hechos.

Las interiorizaciones más profundas se hacen en los primeros períodos de vida, ahí donde el ser humano es más indefenso y se parece más a un primitivo aterrado frente al poder devastador de la naturaleza. La primera autoridad, la paterna, se hace carne con una fuerza que combina la que deriva del peligro que significa para el niño desestimar las órdenes del padre, con la que proviene de los riesgos fantaseados e investidos por terrores arcaicos.

El núcleo del terror queda disponible para expresarse como culpa y remordimiento frente a la transgresión, y funciona como un organizador o un atribuidor de potencia para el resto de las normas sociales que se hacen propias.

Además, las normas que tienen mayor vigencia en un grupo social

se presentan al individuo de manera múltiple. De ahí también proviene parte de su poder regulador.

Son, por un lado, las normas expresas y dichas en las relaciones. Si el comportamiento no se moldea según su forma, el actor queda dolorosamente en evidencia, cuando no escarnecido o expulsado de su grupo.

Por otro lado, son las que hallan lugar en el nivel de las representaciones colectivas. Desde ellas entran a configurar la trama de vínculos en la que cada sujeto hace posible la identificación con los otros y con el grupo.

Por último, funcionan como un código que, por su capacidad de proponer significados establecidos, permite hacer orden y concierto en la masa del estímulo social.

Violar los marcos que establecen las instituciones, desviarse de ellas, contestarlas críticamente, no acarrean sólo el riesgo del castigo externo e interno de la autoridad.

Significan, además, correr el peligro de ser desmembrado del cuerpo grupal y también (y peor aún) de derivar hacia una posición irreversible de extranjero (ese que queda despojado de la posibilidad de poner organización y atribuir sentido a los estímulos sociales).

Cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo[1] a través de las formas sociales encargadas de la protección de lo establecido.

Suspendamos por un momento este desarrollo para mirar el esquema descriptivo que estamos utilizando:

- Un conjunto amplio de sujetos humanos y su particular forma de organización, que les permite asegurar las necesidades básicas para subsistir: abrigo, alimento, cuidado, afecto.
- Un conjunto de producciones culturales que procuran sostener esta organización porque ha demostrado ser útil.
- Un proceso que posibilita este sostén, la socialización, y otros que acuden a apoyarlo en sus efectos, los del control social.
- *Una tensión inevitable* entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a la forma social admitida.
- Otro conjunto de producciones culturales destinadas a convencer y

[1] Es muy interesante al respecto la obra de Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1984.

generar la decisión que exige el sacrificio del deseo individual en pro de la estabilidad colectiva.

Si dejáramos la descripción aquí, sólo habríamos captado la superficie de los fenómenos que queremos comprender.

Incluyamos un nivel de complicación. El conjunto social no es homogéneo. A lo largo de una historia que puede reconstruirse, dentro de él se diferencian grupos y sectores que reivindican su derecho al usufructo de una mayor cuota de bienes sociales: más espacio, más alimento, más objetos; más poder para manipular cosas y personas; más acceso a conocimientos y secretos; más símbolos que certifiquen estos mayores derechos y sean asociados perceptualmente a su misma naturaleza. Estos grupos conquistan —en general a través de medios cruentos— el usufructo de estos derechos, y producen explicaciones que los justifican, en general enraizados en elementos míticos, cuando no mágicos y religiosos.

Tales explicaciones conforman una trama que encubre la violencia de la expropiación de derechos en el origen de las diferencias, y las deja establecidas en un orden natural que no se cuestiona.

Y nos hallamos entonces frente a *otra tensión inevitable*: la que se establece entre los grupos y sectores con diferente posición respecto de esos derechos especiales, y frente a otro conjunto de producciones culturales: las que procuran quitar peligrosidad a la tensión, encubriendo las diferencias; justificándolas por algún hecho o razón ajenos a la voluntad de los más poderosos; otorgándoles algún valor especial en vista de alguna meta o proyecto más general...

Desde este nivel de complejización de nuestra descripción, las instituciones que preservan la subsistencia del conjunto social son también maneras de preservar la particular forma como se ha distribuido el poder para el uso privilegiado de bienes económicos, sociales y culturales.

A los riesgos que conlleva el desobedecer los modos de ver y hacer que ellas pautan, se suma entonces el peligro que acarrea la reacción y la venganza de los grupos, las personas o sectores que se ven amenazados por ese poder o cuestionados en sus derechos.

Agreguemos otra complicación más. Será suficiente para el tratamiento del problema que nos hemos planteado.

Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta —los establecimientos institucionales— definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento.

Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan. De hecho, tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular.

Esta cultura es valorada, conservada y transmitida, y en ese sentido cada establecimiento estructura un statu quo que resume centralmente ciertas formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad mayor con ciertas formas exitosas de encontrar solución a las tensiones que se generan por su mera existencia social.

Prestemos atención a la complejidad que deriva de esta nueva complicación. Un nuevo orden de significados, reglas y valores debe generarse para garantizar la persistencia de los modos de funcionamiento que aseguran la vida del establecimiento. Ellos, por supuesto, se asientan en cierta división del trabajo y una asignación diferencial de poder. Por consiguiente, dramatizan los sistemas de diferenciación social externa pero también generan los propios y configuran, así, un nivel más sofisticado de tensiones: las que provienen de la renuncia a aspectos del proyecto personal en función del proyecto institucional, y las que provienen de la microdinámica del poder entre los diferentes grupos y sectores funcionales.

Volvamos ahora a nuestro intento de definir el campo del estudio de lo institucional y los rasgos específicos del enfoque que estamos proponiendo. Hagámoslo a modo de una síntesis de enunciados que funcionarán como supuestos en el análisis siguiente.

- El ser humano es un ser social y su misma naturaleza es un estado emergente de su acción en la trama de relaciones sociales. Por consiguiente, lo social no es algo que se le sobreañada ni tampoco es algo que lo enfrente; lo social es la matriz de la que se diferencia, y es una dimensión constitutiva en cada uno de sus comportamientos.
- Es posible considerar entonces que cualquier hecho humano puede ser visto como resultante de un conjunto de determinantes. Los que provienen de los individuos según su particular versión y diferenciación de lo social; los que provienen de la realidad material en su doble carácter de conjunto de condiciones y conjunto de herramientas, y los que derivan de los modelos, pautas y significados que operan sobre individuos y realidad material marcando los márgenes y posibilidades de relación.
- En este panorama complejo, las instituciones son producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima. Como esta modalidad legítima contiene la particular solución que la historia del conjunto ha dado a los problemas de la subsistencia y a los de la distribución de privilegios para el uso de distintos bienes, de hecho las instituciones sociales se convierten en la garantía de su persistencia.
- Por ese papel, se ven incluidas en un juego de explicitación y encubrimiento. Explicitación de los aspectos que muestran el orden establecido como el único posible, y encubrimiento de aquellos otros que develarían el carácter cultural de tal orden y las múltiples violencias sobre las que se asienta: la violencia del deseo individual... La violencia de los derechos de grupos... La violencia sobre los valores colectivos...
- El juego social alrededor de esta necesidad de mostrar y ocultar es el motor generador de una serie de construcciones culturales, que conforman la trama de significados en donde se mueven los sujetos y en la que hallan sentido a su realidad y sufrimiento. Mitos, leyendas, ideologías, teorías, sirven para disminuir la tensión que cuesta la socialización y la pertenencia a los distintos grupos y organizaciones. Extraen su fuerza de convicción en parte de la presión a la uniformidad que ejerce el consenso colectivo, en parte de las imágenes arcaicas y fantasías a las que quedan ligadas.
- No obstante la amplia diversidad de significados posibles de discriminar en cualquier hecho o creación humana, encontraremos siempre —además del nivel aprehensible a partir de los datos observables— por lo menos tres ejes de significación cuyos sentidos deben ser provocados para emerger. Por una parte, el nivel de significación proveniente del mundo interno del sujeto que se activa en la interacción, porque ella a su vez moviliza y frustra necesidades y deseos (lo fantasmático). Por otra, el nivel de significación proveniente de la

ubicación de sujetos y grupos en la trama relacional de los sistemas de poder (lo político). Por último, el nivel de significación derivado de la lucha entre las tendencias a encubrir y develar los contenidos que han sido objeto de represión psicoafectiva-sociopolítica y expresado centralmente a través de explicaciones, racionalizaciones, anticipaciones, concepciones, representaciones (lo ideológico).

- En general, estos niveles de significación tienden a ligarse en diferentes tipos de configuración, potenciando unas y otras la peligrosidad real o fantaseada de su emergencia. De hecho, la peligrosidad cierta de la revelación se vincula a la operación de prohibiciones y sanciones relacionadas con la protección de estilos sociales instituidos y con el riesgo que encierra la emergencia de fuerzas instituyentes.
- El intento de explicación de cualquier hecho social debe transitar necesariamente el intrincado camino de destejer esos diversos niveles de significación hasta llegar a poner a la luz la trama de relaciones entre las tensiones básicas y las construcciones ideológicas que justifican su particular tratamiento.

LOS ENFOQUES INSTITUCIONALES

Justamente, los enfoques institucionales han procurado, en general y a través de la práctica de intervención institucional, encontrar caminos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones y para facilitar a los individuos y grupos un juego social más libre.

Lo mismo ha procurado el psicoanálisis al centrarse en la parte de la maraña que hunde sus raíces más profundas en la marca de las experiencias primitivas. Las angustias arcaicas, las fantasías originarias, las construcciones resultantes de los complejos y su relación con la dinámica de las relaciones que el sujeto establece con el mundo, especialmente en la medida en que quedan distorsionadas por el sentido de la angustia y la necesidad de defensa, constituyen el núcleo del material que el psicoanálisis procura develar y, al mismo tiempo, la dimensión de significados que, develada, permite al sujeto reajustar la lente desde la que mira el mundo exterior y aumentar así la precisión de la mirada.

No es casual, entonces, que las prácticas de intervención institucional hayan encontrado sustento teórico alternativo o articuladamente

en las teorías psicoanalíticas dentro del campo de la psicología, y en aquellas teorías sociales que centran su preocupación en el estudio de la tensión y el conflicto como sustrato de la dinámica social.

La mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado.

El requisito para que esta mirada sea posible está en constituir un punto de intersección en el que concurran las miradas de múltiples actores. Nadie puede solo alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social. Ni siquiera el de apariencia más insignificante. De ahí que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una práctica colectiva.

La resultante de esta mirada es múltiple. Por ser el producto de la interacción de varios que se conciertan para comprender un hecho tiene de por sí el efecto de un encuentro en el que a un tiempo se hace consciente y carne el tiempo previo de desencuentros.

Por ser el momento de enfrentar lo habitualmente oculto reúne la vivencia del temor y la incertidumbre con el deslumbramiento que provoca la potencia de un concierto capaz de facetar (en el sinnúmero de matices que diseña la intersección de las miradas) las caras conocidas de una realidad que deja de ser habitual para convertirse en profundamente propia.

Esto, juntarse para pensar y entender y poder hacerlo, es el primero y más revolucionario resultado de una realidad generalmente trabada para ser vista y entendida de una sola manera.[2]

En la medida en que la mirada colectiva encuentra las tensiones y motivos de los hechos, se encadena imperceptible pero consistentemente con el deseo de transformación.

El peligro que acompaña entonces al uso de estos enfoques es doble. Por un lado, conmociona los lazos que atan las explicaciones habituales con las necesidades defensivas del sujeto. Perder una explicación consuetudinaria de los hechos es también perder la esta-

[2] F. Ulloa, en uno de sus lúcidos aportes a estos temas, alude a esto con una expresión que resulta un acierto expresivo y teórico: "No es cuestión de reunirse para entender*se*, es cuestión de reunirse para que todos entien*dan*" (dicho en oportunidad de su taller en el Primer Encuentro en el Espacio Institucional, 1991).

bilidad interior que se logra al moverse entre sentidos que se dan por ciertos. Es sentirse más libre, pero también más atemorizado.

Por otro, pone en cuestión la necesariedad de ciertas realidades que las explicaciones daban por inamovibles, y toca beneficios que personas y grupos derivaban de la inmovilidad.

En términos generales y a pesar de las diferencias en los marcos teóricos y en los encuadres técnicos de trabajo, es posible decir que las propuestas englobadas habitualmente como prácticas institucionales coinciden en un número importante de supuestos. Veamos sólo algunos que resultan de interés destacar pues servirán de síntesis para este planteo.

- Existe en toda organización social —grupos u organizaciones de cualquier índole— un monto de conocimiento que permanece oculto y cuya develación es soslayada cuando no impedida por medios de diversa potencia represiva. Se trata del conocimiento relacionado con el origen social y cultural de una serie de rasgos que con diversas manifestaciones se plantean como naturales o normales.
- No sólo este conocimiento es el que se tiene sobre las causas de las diferencias sociales y las de la enajenación sino que, en sí mismo, por permanecer vedado, es determinante de mayor enajenación y de mayores diferencias.
- Los grupos y sectores que en una formación social se benefician de una estabilidad mantenida por la ocultación de este conocimiento sostienen fuertes barreras y operan activamente para impedir su develamiento y difusión.
- También resisten este develamiento las personas perjudicadas por el ocultamiento. Ellas también son portadoras de las diferencias y las defienden a partir de una concepción del mundo que las incluye.
- La liberación del conocimiento y su circulación tienen en sí un efecto liberador. Generan movimientos sociales que procuran la transformación de las condiciones de enajenación e injusticia.[3] También en los individuos permiten la recuperación de la capacidad para pensar la realidad con mayor autonomía y desencadenan un movimiento interno

[3] Los institucionalistas franceses hacen análisis de mucho interés, en este sentido, sobre los procesos de la Revolución Francesa y de la Comuna de París. Véase Lapassade, *El analizador y el analista,* Barcelona, Gedisa, 1979 (1ª edición francesa en 1971).

de liberación respecto a conflictos y modalidades de relación de índole regresiva.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Es posible pensar que en el núcleo singular de las instituciones educativas —me refiero al conjunto de rasgos que las diferencian de otras instituciones sociales— se halla de un modo incuestionable, al mismo tiempo que la razón de la esclavitud, la razón de la libertad.

Se trata —y con esto debemos enfrentarnos a lo largo de este libro—, con un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación.

Algo así como que en su mismo crimen está su castigo.

Se trate de regulaciones informales y operantes en la vida cotidiana de los grupos o de pautas de una red de interacciones, deberes y derechos formales, estas instituciones definen, por su mera existencia, un espacio de tres; el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que el ojo y la mirada que vigila, es el vértice de una relación de confrontación.

La situación educativa es tal vez la más clara, paradigmática situación social de intervención institucional. Por supuesto que de carácter virtual. Pero seguramente por esa potencia que contiene en su misma definición provoca un intenso movimiento destinado a su regulación y control.

Usando de ingenuidad lúcida podría alguien llamar la atención sobre lo mucho que hay que hacer y padecer para asegurar que en el espacio de la educación no se inicien movimientos que pongan en cuestión las instituciones mayores. Advertiría seguramente sobre la cantidad de tiempo y esfuerzo que se pone en la creación de reglas y en la constante impresión que asocia espacios escolares, juventud y turbulencia.

Tal vez hasta sea cuestión de pensar que la cantidad de producción ideológica que, desde los que critican, sirve para demostrar la falta de libertad que ofrecen las instituciones de la educación, está también al servicio de ocultar su real potencial de cambio.

Sin duda, se trata de instituciones complejas. Encierran en su íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social.

La interrogación es, entonces, acerca de la medida en que podemos comenzar por desbrozar la complejidad y precisar la índole del campo que ellas configuran cuando se tiene en mente utilizarlas, justamente, en un proceso de desalienación.

LAS ESCUELAS. ALGUNOS INTERROGANTES

La institución universal Escuela es el resultado de la especialización —en un tipo particular de establecimiento— de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura.

Una exploración de las representaciones colectivas acerca de la escuela muestra, en general, que en las figuraciones se encuentran aquellos rasgos vinculados a la institución universal, junto a otros que son la síntesis de la experiencia particular de las personas con las escuelas que han resultado significativas para ellas.

Dentro de los rasgos generales es altamente probable que las evocaciones incluyan aspectos que tienen que ver con algunos de los que siguen:[4]

- existencia de un ambiente artificial en el que, parcial o totalmente —en unidades de tiempo diferenciadas— se aíslan algunas personas;
- diferenciación de estas personas, cuando no por edad cronológica, siempre por la edad social en un área específica; en adultos-maduros-sabios y jóvenes-inmaduros-ignorantes;
- asignación de roles específicos a cada uno de los grupos así diferenciados en un proceso de intercambio destinado a garantizar que el segundo grupo adquiera ciertos rasgos importantes para la comunidad;
- recorte de un conjunto de información, saberes, modos de valorar y percibir la realidad, que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes sociales y en el vehículo a través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados;
- conjunto de imágenes de alto contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con las características anteriores y se acompañan de la sensación de estar en un "orden normal" ("Esto es la escuela");
- algún conjunto de indicadores de la existencia de una trama simbólica en la que están presentes como temas dramáticos significaciones estructuradas alrededor de la figura del maestro: el discípulo, el conocimiento y el camino de acceso a este último.

[4] En Trilla, J.: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela.* Barcelona, Laertes, 1985, puede consultarse un interesante aporte en este sentido. También en Moscovici, S., *Psicología social*, Buenos Aires, Huemul, 1976.

Lo más frecuente es, además, que la evocación tenga como soporte la figuración de un particular modo de ser de la escuela en un espacio material y edilicio,[5] que en general incluye la fachada, los caminos de acceso, los espacios de circulación y reunión —al modo de la estructura o morfología de un cuerpo— y sólo en segundo lugar al aula, no obstante estar ella privilegiada por las figuraciones intencionales.[6]

La rutina cotidiana de un establecimiento educativo hace evidentes a sus miembros, y más aún a los visitantes u observadores accidentales, algunos fenómenos sobre los que los enfoques institucionales llaman insistentemente la atención.

- La cualidad idiosincrásica del quehacer de cada establecimiento, a pesar de sus semejanzas con otros de la misma índole.

Cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que "marca" a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana. Pero también cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada en la gestación comunitaria que significa, en nuestro medio, el acto fundacional de una escuela, más fuerte y definitoria la dinámica, más potente el proyecto institucional.

[5] Andreozzi, M.; Frenklen, M.; Orszac, S. y Sznadger, A., "La significación de la escuela para sujetos de distinta edad", Buenos Aires, *Redes*, Año 2, N° 12, febrero de 1992.

[6] Esto tiene que ver con otro hecho hallado en forma recurrente y reiterada. El aspecto de mayor significación de la vida educativa tiene que ver en la mayoría de los casos con los afectos y las vicisitudes de la aceptación o el rechazo social, no con la tarea de aprendizaje.

• El modo tan particular con que están sobre la mesa en la dinámica manifiesta de las escuelas, situaciones, circunstancias, sentimientos, fenómenos que no aparecerían como normales en otras organizaciones. Pensemos, para advertirlo con claridad, la dimensión descarnada que adquieren en la escuela la rivalidad por el afecto, la preferencia, la distinción y el premio; la intensidad con que se presentan los tabúes sexuales; la fuerza con que quedan encubiertos y son rechazados ideológicamente los conflictos por el poder y la simple arista política de la vida institucional (aun cuando la tarea se organice en una estructura que tiene la rivalidad y el poder como núcleos); la índole paradójica con que se plantean los mandatos sociales; la lucha intensa entre la tendencia a reproducir y la tendencia a modificar el contexto.

• La trama de contradicciones de base sobre la que parece asentado el funcionamiento de cada escuela singular:

Exigencia formal de comportamiento homogéneo (enseñar y aprender con el mismo estilo: el que fija la norma).	*vs.*	Deseo de los individuos y grupos de actuar siguiendo su propio estilo y criterios.
Presión para basar las acciones en los criterios de la autoridad de la tradición y los reglamentos.	*vs.*	Tendencia a basar la acción en el análisis crítico científico de la realidad.
Tendencia a encubrir la violencia que supone la dirección de los comportamientos y la presión a la homogeneización.	*vs.*	Tendencia a develar las condiciones de la violencia y suplantarlas por otras que permitan el respeto por las diferencias.
Demanda de conservar las características del contexto en sí y tal como se dramatizan en el espacio institucional.	*vs.*	Demanda de transformar las condiciones institucionales, reflejar especularmente el contexto y revertir sobre él modificándolo.
...etcétera.		...etcétera.

y en consonancia, el hecho de las transacciones en las que se establecen puntos sólidos o transitorios de acción que persisten en la dinámica institucional como puntos de riesgo (conflicto y fractura).

Una síntesis apretada de los resultados que arroja la lectura de los informes sobre trabajos institucionales y los análisis realizados en establecimientos educativos de Buenos Aires[7] y el interior del país, permite llamar la atención sobre algunos rasgos que aparecen de forma recurrente en la interpretación y podrían constituir invariantes de la institución escuela tal como la conocemos (nivel de lo universal general, o por lo menos en el país).

En el caso de los establecimientos educativos, ciertos hechos pueden resultar orientadores en la búsqueda de los componentes nucleares y probablemente universales de la idiosincrasia institucional (y seguramente de la representación sobre su identidad): por una parte parece evidente que los establecimientos educativos sufren la incidencia de mandatos sociales de carácter paradójico. En nuestra región se ven demandados, por ejemplo, para asegurar una educación para todos, garantizando al mismo tiempo la selección de algunos; o se les reclama que favorezcan el libre desarrollo de la personalidad de los individuos y aseguren que la comunidad podrá usar de ellos discrecionalmente; o —en los países con experiencia colonial— se ven compelidos a desconocer las culturas nativas para adoptar la cultura de la ex metrópoli mientras se les reclama respetarlas para asegurar las nuevas formas del poder colonial...

En general, estas demandas se evidencian en sus aspectos manifiestos a través de la formulación de fines y objetivos, y en sus aspectos latentes, a través de la asignación diferencial de recursos y modelos de trabajo y en la fijación social de expectativas de rendimiento. Por lo general, también, dejan velados los sistemas de diferenciación social y la forma como se expresan directamente con los fenómenos de selección escolar (a través del fracaso y las diferentes formas de expulsión), a los que justifican y legitiman al asociarse a un conjunto de ideologías —algunas investidas de fundamento teórico— que pasan a formar parte de la cultura institucional en sus aspectos de marco referencial técnico.

Provocan, en el nivel de la dinámica institucional, un sustrato problemático que es la causa, en muchas ocasiones, de acción rutinaria,

[7] Me refiero a estudios realizados en aproximadamente 40 establecimientos escolares de nivel medio y primario (la mayoría en Capital y Gran Buenos Aires, algunos en Mendoza, Tucumán, Misiones) durante el período 1984-1990 por docentes y estudiantes de la cátedra Análisis Institucional de la Escuela, UBA.

pérdida de capacidad de progresión, disminución de capacidad de retención, etcétera.

Por otra parte, también hay datos suficientes para sostener que la dinámica de los establecimientos educativos sufre —por la índole de su tarea— el impacto de la activación de por lo menos cuatro tipos de componentes fantasmáticos:[8]

- Los vinculados a las relaciones con las experiencias de gestación, nacimiento, alimentación y crianza. Resultan activados por las relaciones de ayuda que exige la tarea educativa y el intenso intercambio afectivo, sobre todo, en los modelos convencionales con un fuerte componente de sometimiento.
- Los vinculados a las experiencias de logro de autonomía y diferenciación respecto a los otros, el ejercicio del poder sobre los propios actos y el avance en la recuperación de potencia depositada en las figuras de autoridad. Son activados por los componentes de exposición de sí en los resultados, vigilancia y control, que adquiere la función educativa respecto al logro, y por la fuerte presión homogeneizante que opera en los encuadres convencionales.
- Los vinculados a las experiencias primarias de ser observado, juzgado, comparado y, en definitiva, elegido o rechazado por personajes de alta significación emocional. Resultan activados por la índole competitiva de la vida institucional y las funciones encubiertas de selección social, que se dan a través de la evaluación del logro escolar.
- Los vinculados a la relación entre la curiosidad, el deseo de conocer y el consecuente temor a la sanción, la exclusión y el castigo. Son activados por la significación de poder asociada al conocimiento y los modos sociales e institucionales de proteger el privilegio de conocer y la concentración del conocimiento en los sectores o grupos que encarnan la autoridad.[9]

[8] De interés en este aspecto son los trabajos de Anzieu, Kaës y Thomas, *Fantasme et formation*, París, Dunod, 1973, y los capítulos pertinentes en la obra de Anzieu, *El grupo y el inconsciente,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1974. También los resultados de la investigación obtenidos por M. Souto (1982/85/93). A Mastache, 1990, A. M. Silva (1992), D. Mazza (1990), G. Frigerio (1985/86), entre otros.

[9] En la definición de estos componentes fantasmáticos me ha servido de referencia la sistematización de las crisis vitales que hace Erikson, E. en su obra *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Paidós/Hormé, 1959.

Los componentes mencionados en segundo y cuarto lugar están particularmente intensificados (en la Argentina y seguramente en otros países con historias semejantes) por la operación de la experiencia social reciente que parece haber dejado en estas instituciones un modelo particularmente perturbador para codificar la realidad. En este modelo el afán por conocer, asociado al deseo de autonomía y desprendimiento de la autoridad, se liga al peligro de desorden y caos institucional de peligrosidad.[10]

En general, la operación de estos componentes conforma un sustrato de fuerte intercambio emocional, oculto por la concepción imperante de la educación como proceso de desarrollo continuo y la de la relación educativa como desprovista de contenidos agresivos, amorosos, competitivos, etcétera.

La acción de ambos tipos de estímulos (los provenientes de los mandatos sociales y los emergentes de la activación de significados fantasmáticos ligados a experiencias vitales primarias) en sus relaciones múltiples incide sobre la constitución del objeto-institución en todas sus variantes.

He procurado ser consistente en mostrar cómo los contenidos fantasmáticos (los más cercanos a fenómenos que pueden ser considerados "del" individuo) se liga —más aún, tienen razón de existencia— en función del elemento socio-organizacional, que se traduce en nuestro caso en los modelos que dan la impronta a la experiencia escolar.

Más allá del deseo de consistencia teórica, todo ello tiene importancia operativa. Probablemente encontraremos —según las circunstancias de contexto— variaciones importantes en diferentes regiones y dentro de ellas en los distintos establecimientos. El reconocimiento de estas diferencias es un supuesto constitutivo de los enfoques institucionales, pero también lo es el que sostiene el atravesamiento de cada institución por las instituciones universales en una época y un sistema social determinados.

[10] Lamentablemente para nosotros, esta peligrosidad es real, no sólo fantaseada, y las secuelas del temor a pensar y saber que dejó el terrorismo de Estado deben ser consideradas un componente dinámico constitutivo de los espacios educativos. Puede verse el importante trabajo de Janine Puget y René Kaës (comps.) *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

La operación de estos significados en el funcionamiento institucional determina la posibilidad de discriminar, por lo menos, tres niveles de manifestación:

- *Formal*, constituido por los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos, en función de la tarea y los fines institucionales.
- *Informal*, configurado por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad.
- *Fantasmático,* constituido por los hechos y productos de la participación —en el sentido ya trabajado— de imágenes, fantasías, temores, ansiedades... relacionados con los climas y estados emocionales compartidos.

El tipo de funcionamiento institucional resultará, en parte y sobre todo en lo referido a la capacidad para evaluar la realidad y actuar sobre ella, según que las personas y los grupos puedan discriminar los elementos de tipo fantasmático y lograr coherencia aceptable entre los niveles formales e informales de interacción.

La cantidad y calidad de las interrupciones o disfunciones institucionales (fracturas) y la índole de los mecanismos para enfrentar dificultades tienen relación directa con el poder de discriminación.

En este sentido, parece formar parte del conjunto de características generales de las escuelas que hemos estudiado el mantenimiento de la discriminación mediante defensas de negación, racionalización, desplazamiento y encubrimiento ideológico de las dificultades. No hemos hallado desarrollo de las capacidades institucionales para diagnosticar, plantear, buscar alternativas de solución, probarlas... en los problemas en los que puedan comprometer aspectos nucleares de la cultura institucional.

Dos ejemplos pueden aclarar el significado de este asunto:

- La función oficial de la escuela es formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social. La violencia que toda formación implica —por lo menos en el sentido de alguna frustración de los deseos individuales— está negada y oculta bajo concepciones e imágenes incorporadas a la cultura universal de la escuela ("la escuela es un lugar de crecimiento y desarrollo"; "la escuela es el segundo hogar"; "es el templo del saber"; "es la fuente donde beber la sabiduría", etc.). En situaciones de rutina, el efecto de estos controles es el mantenimiento y aislamiento de lo fantasmático ligado, en este caso, a la violencia y a los temores primarios de mutilación, desmembramiento, despersonalización, etcétera.
- La concepción de que la escuela es el segundo hogar —asentada a su vez en la imagen del hogar como paraíso— también la caracteriza como espacio liberado de conflicto.

En la práctica esta concepción está protegida por una serie de reglamentos y principios pedagógicos que funcionan como reaseguros contra la emergencia de tensiones, o las enfrentan por medio de la clasificación y el tratamiento codificado.

La ubicación de dificultades y problemas dentro de alguna categoría de la reglamentación reemplaza su análisis.[11]

Este tipo de tratamiento de los problemas haría de la escuela que se comportara según el modelo una institución desguarnecida frente al cambio brusco de condiciones y la aparición de situaciones de conflicto.

Las circunstancias sociales actuales de la Argentina provocan una serie de fenómenos en las escuelas, que ilustran en el nivel particular la desprotección señalada. Frente al impacto de un contexto turbulento[12] utilizan primero, como defensa, la rigidización de la negación, la idealización y la externalización de responsabilidades. Cuando esto fracasa y la percepción de la realidad se impone brutalmente, como en los últimos períodos de intensificación de la pobreza, surgen fenómenos de impotencia, sentimientos y estados colectivos de desesperanza con sus secuelas de deserción, ausentismo, enfermedad en los docentes, fracaso escolar en los alumnos, desplazamiento general a formas desviadas de interacción, hostilidad, violencia, etcétera.

Estos aspectos serán ampliados a lo largo de este libro. Los he anticipado para ayudar a plantear una serie de interrogantes:

[11] Es de mucho interés el trabajo de Butelman, I., *Psicopedagogía institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1988.

[12] Recomiendo consultar la obra de Schlemenson, A., *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós, 1987, porque además de realizar un planteo riguroso del tema, expone y comenta la principal bibliografía.

- ¿De qué modo comprender, en el caso de cada escuela, el efecto de su particular síntesis de las instituciones generales?
- ¿De qué modo ayudar a que los miembros de las escuelas puedan quebrar sus formas habituales de enfrentar las dificultades, renunciar a las imágenes idealizadas de la función educativa y potenciar su capacidad para hacerse cargo del mejoramiento, de la calidad del servicio que ofrecen?
- ¿Cuál es la secuencia, el movimiento cíclico o la transición que es posible esperar entre el impacto de un cambio brusco de condiciones y la iniciación de un cambio institucional que provoque modificaciones sustantivas en los niveles de calidad?
- ¿Qué compromiso interno provoca ese proceso respecto de los vínculos que los sujetos han establecido con sus instituciones de pertenencia?
- Y en este sentido, ¿qué niveles de desorganización, conflicto y angustia hay que estar disponibles para contener?
- ¿Cuáles son las estrategias de prevención que es posible usar para que los cambios no acarreen sintomatologías institucionales, grupales e individuales graves?
- ¿Cómo es posible hacer todo esto con bajos recursos?

2. COMPONENTES CONSTITUTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DEFINICIONES: LAS INSTITUCIONES Y LO INSTITUCIONAL

La literatura vinculada a los enfoques institucionales ofrece un panorama diversificado de tratamiento y definición de la clase de fenómenos que se deben incluir bajo el término "institución". En ocasiones, la profusión de significados y connotaciones es tan amplia y ocasiona tales niveles de confusión, que algunos autores han propuesto el abandono del vocablo. Esta propuesta no ha prosperado, entonces es insoslayable comenzar cada trabajo en el área aclarando la acepción con que se presentarán y utilizarán los términos.

En su uso más antiguo, la palabra "institución" alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas —formalizadas en el caso de las leyes— con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.[1]

En gran cantidad de obras e informes, el término se utiliza como sinónimo de establecimiento, definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta.[2]

Los desarrollos recientes han llamado la atención sobre dos hechos vinculados al mundo de la institución en cualquiera de sus definiciones.

En ambos, se señala la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes

[1] Se utilizan los términos "amplitud" y "penetración" en el sentido con que los utiliza Etzioni, A., *Organizaciones modernas,* México. UTHEA/65.

[2] Psicología institucional y pedagogía institucional. En ambos casos, el conocimiento resulta de las prácticas de ayuda, asesoramiento, intervención (según las corrientes) implementadas en el establecimiento, en su dinámica manifiesta y latente.

cristalizaciones de significados que se transmiten explícita —en el discurso manifiesto y latente— o implícitamente —en la interacción misma—. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones[3] de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable.

Las instituciones representan, por consiguiente, a aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica con la cual organizar su mundo, de otro modo caótico y amenazante.[4]

El otro aporte de interés proviene de las corrientes institucionalistas francesas,[5] que han añadido el punto de vista dialéctico a la consideración de la dinámica de lo institucional, y proponen discriminar en la operación concreta de las instituciones —como dimensiones complementarias siempre presentes— lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación).

Cuando el interés que orienta el empleo de los enfoques institucionales es —como en nuestro caso— intervenir en la realidad para provocar algún tipo de impacto, el foco del análisis nos lleva necesariamente de la consideración de las instituciones en sí, a la de la operación institucional.

En términos generales, las ciencias sociales y psicológicas tienden a acordar sobre la existencia de diferentes ámbitos de complejidad en todo fenómeno humano. La especificación más utilizada en este sentido es la que discrimina, en la realidad del hombre, la operación de *lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo organizacional y lo social general.*

Cada ámbito llama la atención sobre un nivel de integración y complejidad del hecho en estudio diferente de los anteriores, y advierte

[3] Para el tema de las representaciones sociales puede verse Moscovici (1976), ob. cit.

[4] En este sentido las estudian el derecho, la filosofía del derecho, la sociología en algunas de sus corrientes teóricas, la antropología por ejemplo.

[5] Son de interés los estudios de Loreau (1975, 1977), Lapassade (1974, 1977, 1980) y Barbier (1977).

sobre la operación de variables que en los otros no eran evidentes.[6]

El siguiente ejemplo ilustra con claridad el alcance de estas afirmaciones.

Cuando estudiamos la educación podemos observar, desde lo más circunscrito hacia lo más amplio:

- el proceso por el cual un sujeto incorpora y se discrimina de su grupo social,
- la trama de relaciones con "otros" significativos que vehiculiza esos procesos,
- la estructura y funcionamiento de las matrices grupales en donde se insertan esas relaciones interpersonales y las formas como influyen sobre ellas,
- las organizaciones en donde se incluyen esos grupos y los procesos de ayuda, dirección y control que originan,
- la comunidad social que contiene la organización educativa y que le fija fines, tareas, normas y expectativas,
- la sociedad global que contiene a la comunidad, etcétera.

En cada caso nos habremos referido (en el mismo orden) a los ámbitos de análisis individual, interpersonal, grupal, organizacional, social inmediato, social amplio.

Si la observación del sujeto que aprende se circunscribe artificialmente a él, deja sin revelar multiplicidad de fenómenos. El valor de intermediario afectivo (entre él y el que enseña) que reviste el contenido y el éxito en su aprendizaje sólo se ve cuando nuestro objetivo abarca el ámbito interpersonal. La incidencia que sobre él tiene la pertenencia a un subgrupo en competencia o pacto con otros y su efecto disociador o facilitador del aprendizaje, sólo se advierten si extendemos nuestra observación al campo grupal. El modo como el aprendizaje varía y es utilizado como manera encubierta de aprobación o cuestionamiento a la autoridad de los docentes y a la existencia de la escuela, o la medida en que la fantasmática circulante inhibe la posibilidad de comprender y pensar sólo se percibe cuando ampliamos nuestra mira para abarcar el establecimiento. La forma como con su

[6] José Bleger hace una presentación de esta problemática en su obra *Psicología de la conducta,* Buenos Aires, EUDEBA, 1964.

fracaso escolar el sujeto cumple el "mandato" social (inconsciente) de su grupo social que se resiste a la integración, o la medida en que su éxito estaba prenunciado por su pertenencia a una clase dirigente o marginada, sólo se advierte si ubicamos al sujeto en ámbitos sociales más amplios.

Dicho de otro modo, nos enfrentamos al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multideterminación: la que proviene de los individuos en sus características constitucionales y aprendidas; las que origina la existencia de modelos, pautas y significados en la interacción de los grupos y las organizaciones por su dimensión situacional e histórica, y la que proviene de la realidad material en su doble carácter de condición e instrumento.

El análisis de estos hechos, en la medida en que nos vemos compelidos a encontrar relaciones de sentido, ha aportado a lo largo del tiempo información sobre ciertas recurrencias de significado. Los estudios institucionales, en particular y según las corrientes teóricas preponderantes en sus marcos referenciales, han llamado reiteradamente la atención sobre dos ejes de significación que aparecen reiteradamente en los materiales: los conjuntos de las significaciones psicoemocionales y de las significaciones políticas.

El primero está vinculado a significaciones provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales.[7]

El segundo está relacionado con significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos.[8]

El avance de la investigación y la práctica encuentra *lo institucional* sirviendo como trama de articulación entre ambos niveles de significado.

La presencia de lo institucional —el conjunto de representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas y la penetración de los establecimientos relevantes para los individuos— da

[7] Estas significaciones han sido especialmente estudiadas por la psicología institucional y el psicoanálisis aplicado. Freud (1986), Bion (1963), Jacques (1960), Bleger (1964), Ulloa (1969), Kaës (1977).

[8] Especialmente estudiados por la sociología de las organizaciones, el socioanálisis y el análisis organizacional. Véanse, entre otros, Etzioni (1965), Loreau (1975), Mendel (1972), Castoriadis (1978).

carácter y explica (por lo menos en niveles satisfactorios) los rasgos de los movimientos grupales y organizacionales. Es posible, incluso, considerar a esta dimensión como organizadora de los significados de ambos tipos y, por consiguiente, como núcleo explicativo de los procesos de permanencia y cambio en los diferentes ámbitos mencionados.

Considerada de este modo, la dimensión de lo institucional adquiere nuevas características.

Las significaciones psicoemocionales y políticas tienden a ligarse en configuraciones —parcialmente conscientes— que resisten la expresión en los niveles manifiestos del comportamiento. La peligrosidad que para los sujetos reviste la elucidación, la expresión, la "puesta sobre tablas" de ambos tipos de significado se vincula a la operación de prohibiciones y sanciones relacionadas con la protección de estilos sociales e institucionales y con el riesgo que representa la liberación de tendencias instituyentes.

En la intimidad de todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones, que han sido objeto de represión psicoafectiva o sociopolítica.

Basados en los aportes de la escuela francesa, podemos decir que lo institucional —en su papel de articulador de ambos tipos de significación— es la dimensión del comportamiento humano que expresa en el nivel concreto la dialéctica de ese conflicto o, dicho de otro modo, la tensión entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido.

Nos ocuparemos brevemente del modo como las instituciones se convierten en dimensión inconsciente del comportamiento de los individuos y juegan en su intimidad la dialéctica aludida.

EL OBJETO DE ANÁLISIS Y SU ENFOQUE

El análisis de un establecimiento escolar puede realizarse con diferentes propósitos. La exposición que sigue refiere a un modelo diseñado con el propósito de mejorar la comprensión de los hechos que ocurren dentro de los establecimientos y en las relaciones de ésos con su contexto.

El supuesto del que partimos considera, para cada establecimiento

institucional, la existencia de un *estilo* que opera como mediador entre las condiciones y los resultados, según se indica en el diagrama 1.

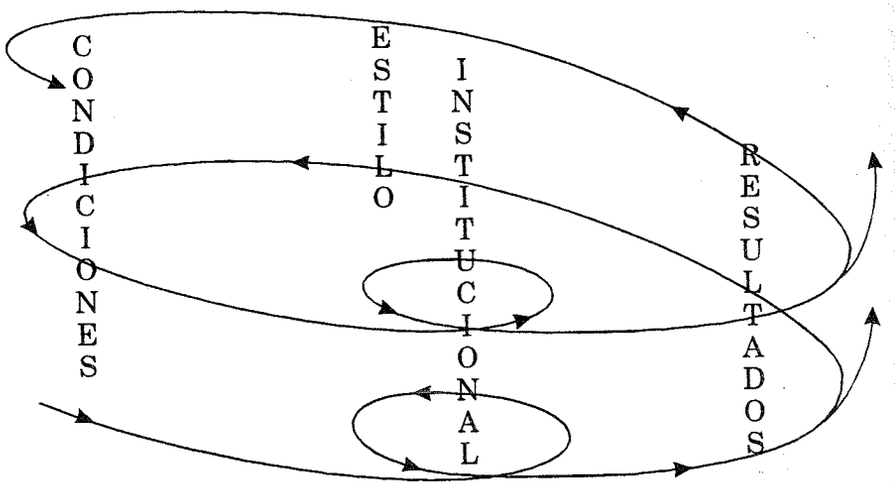


Diagrama 1. Condiciones, estilo y resultados

En la categoría *condiciones* quedan incluidos —dada una situación— todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno en estudio, que establecen con él alguna relación de determinación.

En la categoría *resultados* deben incluirse el fenómeno en estudio y aquellos otros aspectos que aparecen como derivados de esas condiciones. Convencionalmente, el término "resultados" se usa para aludir a aspectos u objetos derivados de la producción institucional en los niveles material y simbólico. Incluyen los productos institucionales vinculados a los fines: aquellos destinados a asegurar el cumplimiento eficaz de la tarea y los resultantes de la participación.

Una visión concreta de la realidad de las instituciones muestra que los resultados "entran" al circuito de la vida institucional como condiciones en sí y en su calidad de prueba de potencia, cumplimiento de mandatos y fuente de valoración social.

Esta perspectiva mostrará también que los aspectos considerados condiciones son, en muchos casos, resultado de la acción institucional del mismo establecimiento o de otras instituciones de la comunidad.

Aun los aspectos que parecen más independientes de la acción del hombre —la geografía, por ejemplo— funcionan como resultados en

aquellas circunstancias en que alcanzan sentido por haber sido objetos de transformaciones materiales y simbólicas, y funcionan como objeto de significación para los individuos y en la trama de relaciones sociales.

Cuando hablamos de *estilo institucional* aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera.

El concepto de estilo procura servir para dar cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional. De cierto modo, es la contracara del concepto de cultura institucional. Alude a la recurrencia del modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas y a la configuración consecuente de una serie de rasgos que se presentan como constancias y permiten generar la impresión de un "orden natural" de las cosas. Su consolidación en el tiempo se traduce en la "entrada" de esos rasgos al modelo institucional y en la incorporación de sus fundamentos en el conjunto de concepciones que constituyen la ideología del establecimiento.

Nos ha resultado útil incluir operacionalmente en la descripción del estilo:

- modos de producción: técnicas, modelos que orientan la acción, imágenes que controlan los desvíos (se internalizan en el proceso de socialización institucional), ciclos;
- modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, plantear las dificultades como problemas, definir necesidades, hacer planes para probar alternativas de acción, gestionar, evaluar, etcétera. Maneras defensivas de reacción;
- formas de percibir y juzgar la realidad, en especial las situaciones vinculadas al trabajo, al medio externo y a las interacciones;
- modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales;
- modalidades de distribución de poder y responsabilidades;
- modalidades de control y distribución de conocimiento.

Cualquiera que sea el resultado que interesa, la comprensión institucional supone conocimiento sobre el estilo y la idiosincrasia que a través de él se expresa. Podemos preguntarnos sobre múltiples

aspectos. Nuestro enfoque será institucional cuando, por lo menos, contemplemos en forma sistemática la formulación de dos subpreguntas. Una relacionada con el sentido que el hecho tiene en el establecimiento particular que lo produce. La otra vinculada con la significación del hecho a la luz de los sentidos institucionales que lo atraviesan.

Dicho de un modo más simple: la comprensión de un bajo rendimiento en los estudiantes no tiene el mismo significado en una escuela del semidesierto santiagueño que en la de una villa de emergencia levantada como resultado del cierre de fábricas aledañas en una zona urbana. Por otra parte, la explicación de ese bajo rendimiento develará la operación de significados que sólo se entienden a la luz —por ejemplo— de la incidencia de las normas vigentes acerca de la diferenciación racial y social, o de las vinculadas a las exigencias y requisitos de aprobación de los trabajos escolares, o de las relacionadas con el hábito de apoyar a los estudiantes en sus trabajos con profesores particulares, o aun de las que definen el interés político que tiene un determinado tipo de población sobre otro.

Si este planteo resulta claro, será evidente que el objeto de análisis que propongo es siempre *la relación entre el estilo institucional como expresión de la idiosincrasia institucional y un determinado aspecto o resultado que nos plantea algún interés.*

En general, la metodología de análisis nos llevará a precisar, por lo menos y con diferentes grados de sofisticación,

- la descripción detallada de la situación que se convierte en problema y se procura analizar,
- la caracterización de las instituciones que se ponen en juego,
- la formulación de hipótesis que expliquen la relación entre el problema y su contexto.

Creo que es obvio llamar la atención sobre la dificultad de captar el estilo institucional de un establecimiento. Supone haberse acercado con suficiente profundidad a su idiosincrasia y nos plantea dificultades adicionales.

El conocimiento de un establecimiento institucional puede producirse a través de varios caminos: la observación directa de su vida cotidiana, el análisis de la información que proporcionan sus documentos y su personal, el estudio de los registros y datos con los que controla

su tarea, el análisis de sus resultados. Estas son sólo algunas de las vías disponibles.

Sin embargo, el procedimiento no es tan simple si en nuestra expectativa está avanzar sobre la mera descripción de lo formal y manifiesto, para adentrarnos en el nivel de las significaciones y los "no dichos" institucionales.

El acceso al conocimiento de lo institucional en esos niveles —especialmente en los que tienen que ver con las dimensiones sociopolíticas y psicoafectivas de la vida del establecimiento— se verá obstaculizado por lo menos por tres tipos de dificultades:

- La negación y resistencia a conocer. Consciente o inconscientemente los miembros de un establecimiento —de los que dependemos en gran parte para obtener información— producirán diferentes ocultamientos para proteger el statu quo institucional.
- Los efectos de la propia implicación no controlada. Seamos o no miembros de la institución estaremos comprometidos emocionalmente con ella. Inevitablemente y por su misma índole, el material institucional conmueve nuestras propias imágenes y vínculos institucionales.
- La complejidad provocada por la multisignificación de los hechos. La comprensión del material institucional exige un minucioso trabajo de descodificación en el que la problemática más importante se plantea con respecto a la confiabilidad de la interpretación.

Los analizadores

Me detendré sólo en los recursos disponibles para enfrentar el tercer tipo de dificultad.

Disponemos para el análisis de lo institucional de una herramienta central: los *analizadores.*

Un analizador es un dispositivo artificial —un microscopio, un ecualizador, etc.— o natural —el ojo, el cerebro—, que "produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente" (Lapassade, 1974).

El concepto —que proviene de las ciencias exactas y naturales— es utilizado en las áreas institucional y psicológica para designar tanto

acontecimientos y hechos no programados como técnicas expresamente diseñadas para provocar la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas. Los tests, las entrevistas, las encuestas, en general cumplen la función de analizadores. Desencadenan la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce.

Hechos considerados anómalos en la vida de una institución tienen este carácter tanto como otros que, tomados como rutina, develan rasgos de la idiosincrasia institucional. De modo diferente, un modelo o un esquema conceptuales aplicados a una masa de datos operan como analizadores, y en esa posibilidad está su máximo valor.

Algunos otros recaudos afianzan la posibilidad de alcanzar alguna confiabilidad en este tipo de conocimiento.

Cada hecho o conjunto de datos, cada situación de una realidad institucional particular, deben ser analizados en todos los ámbitos de expresión (individual, interpersonal, grupal, organizacional y comunitaria), desde el punto de vista de todos los actores (la síntesis de la mirada de todos nos da aquello que es único pero colectivo y que expresa la idiosincrasia del establecimiento), en la trama de significaciones develadas por esa síntesis pero a la luz de sus sentidos universales y sociohistóricos particulares.

Los esquemas referenciales que nos sirven de marco conceptual para el análisis deben aceptar la contradicción y los diferentes significados de un mismo hecho. No sirven en esta área los esquemas unidireccionales o monocausales. En el análisis de lo institucional, el esquema conceptual debe servir de analizador y ordenador, no de filtro de los sentidos múltiples.

La confrontación de hipótesis e interpretaciones con otras ajenas a la institución y con sus miembros es un paso indispensable en el proceso de este conocimiento.

En síntesis, la metodología más adecuada para alcanzar comprensión de este campo es el análisis institucional como práctica de trabajo con los actores institucionales.

Aun cuando el intento se haga dentro de un diseño de investigación convencional, no encontraremos modo de obviar la confrontación de nuestro pensamiento con la experiencia y el conocimiento que del establecimiento tienen sus propios miembros.

En los apartados que siguen desarrollaremos ideas sobre diferentes aspectos de un establecimiento institucional con el objeto de constituir

un esquema que sirva para analizar y ordenar los significados de diferentes materiales institucionales.

Con el propósito de respetar el modo de abordar el conocimiento en la práctica del análisis he organizado la exposición haciendo referencia a tres propósitos básicos:

- la presentación simplificada de los componentes básicos de un establecimiento educativo,
- la descripción de los movimientos que pueden dar cuenta de su funcionamiento dinámico,
- la puntualización de las condiciones que estructuran las circunstancias de esa dinámica.

En el segundo y tercer puntos procuraré incluir con mayor desarrollo algunos resultados de la investigación que creo de interés.

UNA PRESENTACIÓN SIMPLIFICADA DE LOS COMPONENTES BÁSICOS DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO

Supongamos que podemos acompañar a un establecimiento educativo desde su fundación y a lo largo del tiempo. Podremos discriminar entonces algunos componentes que están presentes desde el principio, pero que adquieren diferente fuerza si tratamos de advertir su pregnancia como indicadores de la identidad y singularidad institucional.

Aunque ya hemos hablado de casi todos esos componentes, creo que una presentación sistemática es útil a esta altura del trabajo.

Los componentes básicos

Consideramos componentes constitutivos básicos, sin los cuales el establecimiento no puede tener origen:

- un espacio material con instalaciones y equipamiento,
- un conjunto de personas,
- un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo,

- una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre alguna forma de división del trabajo,
- una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

Todo esto funcionando en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales.

La operación del tiempo: resultados y cultura institucional

En nuestro modelo teórico, la interacción de los componentes básicos a lo lago del tiempo arroja como resultado una serie de productos materiales y simbólicos que, en forma genérica, llamamos *cultura institucional.*

Con fines sistemáticos podemos hacer una enunciación simplificada de los productos culturales, según diferentes grados de complejidad y distancia respecto de las condiciones básicas.

El primer nivel de complejidad

– *Objetos materiales*. Resultan de las distintas tareas o son requeridos por ellas.
– *Lenguaje*. Asigna sentidos privados al lenguaje público.
– *Representaciones* de distinta figuración acerca de la institución, sus aspiraciones, sus fines, sus logros, sus valores, sus tareas, los diferentes roles, y cada uno de sus componentes centrales.
– *Producciones simbólicas* con variado grado de estructuración: mitos sobre el origen, leyendas, "novelas" sobre los fundadores, los personajes típicos y los famosos, anecdotarios, etcétera.
– *Conocimientos*. Derivados de la conceptualización de la experiencia en los niveles instrumentales, organizativos y socioemocionales.
– *Concepciones*. En especial, las referidas a los aspectos centrales de la tarea institucional.
– *Concepciones* sobre los resultados posibles y deseables; sobre buenos y malos alumnos y docentes; sobre las relaciones pedagógicas adecuadas; sobre la importancia de los diferentes contenidos; sobre el papel formativo de diferentes relaciones y actividades; sobre las mejores formas de aprender y enseñar, etcétera.

Las concepciones y los conocimientos pueden estar integrados o disociados, según la capacidad de los miembros para conceptualizar la acción, derivar leyes de la práctica y rectificar concepciones.

El segundo nivel de complejidad

–*El modelo institucional.* Derivado en parte de los modelos generales, recibe y expresa las características elaboradas en la historia propia del establecimiento, y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas. Incluye:

- supuestos acerca del modo como se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje);
- definición de modos de ser y actuar en distintos roles elaborados en función de los supuestos anteriores y del modo como se concibe el valor del conocimiento y las funciones de los actores implicados;
- definición de un ámbito de operación: ¿dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad?,
- definición de un encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo): en términos de tipo de comunicación (presencial, a distancia, mixto);
- definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla; amplitud y penetración del control deseado;
- definición del tipo de resultados valorados;
- caracterización de la institución deseada.[9]

–*La ideología institucional.* Conformada por la organización de

[9] Es de interés la caracterización de los niveles de la organización que hace *Schlemenson, 1987,* ob. cit.

Puede también trabajarse con la obra clásica de Lobrot, M., *Pedagogía institucional*, Buenos Aires, Humanitas, 1974, sobre la significación psicosocial de la organización burócrática y sobre el papel de las ideologías.

La lectura de Mendel, *La rebelión contra el padre,* Barcelona, Península, 1944, constituye un aporte valioso para profundizar este análisis.

concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que éste expresa. Incluye:

- concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje, de las que fácilmente se deriva que el modelo institucional es la mejor forma de respuesta a las condiciones y fines del establecimiento, y que los resultados institucionales son los únicos y los mejores posibles en esas condiciones;
- representaciones acerca de la institución y sus diferentes componentes que complementan las concepciones para consolidar la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo. Dentro del sistema de representaciones aparece con importancia singular la que se organiza alrededor de la *identidad institucional.*

Al sostener que lo que hace la escuela es lo mejor que se puede hacer en sus circunstancias, la ideología institucional funciona como fuente de legitimación del modelo y de los resultados institucionales.

En sus contenidos atiende a incorporar una serie de ideas sobre los sujetos que se educan y sus probabilidades de desarrollo; sobre el papel y las posibilidades de la escuela y los maestros de tener éxito en sus esfuerzos; sobre su responsabilidad y posibilidad de influir respecto del medio social en la que está inserta, en fin, sobre la importancia y valor de la educación.

Estructura además, articulándolas, las representaciones que acompañan a estas ideas y define así un nivel simbólico indispensable de comprender para reconocer los significados que adquieren los sucesos institucionales.

Existe en cada establecimiento escolar un conjunto de estas representaciones —acerca de la institución y sus diferentes componentes— que combinan las imágenes generales —el maestro, por ejemplo— con aquellas que expresan el registro de hechos o personas particulares; el mejor maestro que tuvo la escuela; o el director más conflictivo; el mejor alumno; el que después fue senador, o diputado, o juez o...

Estas concepciones y representaciones se diferencian de las del primer nivel de complejidad, en primer lugar, porque tienen mayor contenido idiosincrático, pero sobre todo porque estructuran un conjunto que, además de sostener y legitimar modelo y resultados, procura sostenerse a sí mismo por la congruencia entre sus afirmaciones (no verdaderas con respecto a la realidad sino en relación con las otras que la sostienen).

Dentro de ese conjunto, algunas de las concepciones y representaciones conforman producciones simbólicas complejas con un poder organizador especial[10]. Tienen ese carácter el conjunto de registros sobre el origen, las vicisitudes e hitos históricos y sus protagonistas que se expresan en la *novela institucional* y el conjunto de registros sobre el estilo de hacer, percibir, juzgar, que configuran la *identidad institucional.*

– *La novela institucional.* Es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: "personajes", "héroes" y "villanos".

En sus niveles más profundos, la novela institucional da indicios de la manera en que se resolvieron sucesivas crisis provocadas por la exacerbación de contradicciones fundantes y se convierte en un verdadero código de significación que provee de nuevos sentidos al modelo y la ideología institucional y permite captar con mayor alcance el porqué de su lenguaje y de la pregnancia simbólica de sus ambientes y objetos.

Para los sujetos, esta construcción ofrece un patrón para asignar significados a los sucesos que les resultan difíciles de comprender y les causan sufrimiento. En ese sentido su lógica proporciona datos sobre la índole de las defensas cuyo uso queda facilitado en el ambiente institucional y permite estimar el grado en que es probable obtener la develación de los no dichos institucionales. Y esto, en particular, porque la novela institucional incluye entre los hechos que narra un nivel de sucesos no dichos que pertenecen a su misma trama y tienen mucha más sugestión que los que efectivamente se mueven en el nivel real.

– *La identidad institucional* constituye una definición consensuada de lo que el establecimiento *es*, a la que concurren a) la definición de su función tal como está expresa en el proyecto y el modelo institucional; b) la definición de lo que ha sido, tal como lo testimonia la

[10] Tienen poder organizador aquellas construcciones culturales que definen los límites de lo permitido y lo prohibido, lo posible y lo imposible y que, por consiguiente, toman un papel destacado en la referencia de los actores institucionales para el desempeño en general y la toma de decisiones en particular.

novela institucional, y c) la definición de lo que va siendo según queda visto en las recurrencias de la acción que conforman su estilo.

En última instancia, puede ser vista como el núcleo protector de la idiosincrasia y el reducto más profundo de la defensa contra la irrupción de estímulos que atentan contra el statu quo.[11]

IDENTIDAD INSTITUCIONAL. LA PRESERVACIÓN DE LA IDIOSINCRASIA

La operación del tiempo sobre la interacción de los componentes básicos muestra, por un lado, la progresiva construcción de niveles cada vez más complejos de la cultura institucional.

Evidencia, además, que en unidades de tiempo amplias un establecimiento institucional lo sigue siendo porque logra absorber impactos de cambio al mantener invariantes las características que lo definen. Estas características invariantes conforman su identidad institucional (Etkin y Schvarstein, 1989).

Estos autores consideran componentes de la identidad de las organizaciones aquellos aspectos cuya modificación significa la aparición de otra organización: tiempo, tamaño, localización, tipo de producto, ciclo de vida del producto o servicio que presta, relación costo-beneficio, relaciones con otras instituciones, influencia sobre el entorno, necesidades sociales que satisface, instituciones que la afectan. Señalan también la existencia de grados de autonomía que definen como la capacidad institucional para mantener las invariancias referidas a la identidad, a pesar de los cambios del ambiente (produciendo adaptaciones y reestructuraciones).

Es posible ver los diferentes componentes de la cultura institucional como garantes de esta autonomía por su función de filtro o tamiz a los estímulos disruptivos.

Esta idea ha sido ya presentada en el capítulo anterior. Bastará aquí una presentación sintética para completar el sentido de los componentes básicos y derivados de los establecimientos educativos.

[11] Diferentes autores discriminan en este punto lo que podríamos designar identidad real, deseada, supuesta, necesaria, etc. Pueden consultarse las obras ya citadas de Schlemenson (1987), Lobrot (1974), y de Etkin y Schvarstein, *Identidad de las organizaciones, Invariancia y cambio*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

- La recurrencia en el tiempo de determinadas características va configurando una serie de constancias dinámicas que hemos llamado *estilo institucional.*
- Operativamente, el estilo puede considerarse el resultado institucional que condensa la cultura del establecimiento y funciona como mediador entre condiciones y resultados.

Esto significa que un resultado cualquiera no deriva en forma directa de ciertas condiciones. Por ejemplo, el bajo rendimiento de los alumnos de una escuela no deriva directamente de sus pobres recursos o de la baja estimulación social e intelectual que han recibido. Las condiciones, en su influencia, sufren la intermediación del estilo institucional, de modo que las mismas condiciones son recibidas, interpretadas, valoradas y respondidas de formas, a veces, diametralmente opuestas, en establecimientos diferentes.

- El estilo institucional representa, por otra parte, la mejor respuesta que los miembros del establecimiento han podido dar a las contradicciones constitutivas de su funcionamiento. Por eso, es fuertemente defendido y se convierte en objeto preferencial de vinculación.
- Las producciones culturales que ubicamos en el segundo nivel protegen el estilo y, con él, la forma singular de cumplir con los fines institucionales, manteniendo invariantes las condiciones vinculadas a la identidad del establecimiento.
- La existencia de un *modelo institucional* se hace evidente al observador en el análisis de los criterios en los que la gente basa sus decisiones. El modelo es una creación cultural sofisticada que permite a la escuela preservar su idiosincrasia al fijar una selección de aquellos hechos, características, sucesos, que puedan o no ser tolerados en su ámbito.

  Tiene crucial importancia en la recepción de innovaciones que tienden a afectar los niveles instrumentales de la acción.
- En términos generales, la *ideología institucional* preserva el modelo y la realidad que éste expresa de cuestionamientos que pueden conmover la certeza de los individuos respecto de su adecuación, su capacidad, su potencia. Protege, además, el tipo de transacciones que se han hecho para resolver contradicciones constitutivas y demandas paradójicas del ambiente.

El siguiente diagrama presenta el funcionamiento de esos componentes culturales en su función de filtros a los estímulos disruptivos.

Independientemente de nuestra particular valoración del cambio que propone el estímulo, se considerará disruptivo si cuestiona aspectos referidos a la identidad institucional o trata de inducir su modificación por acción directa (intencional o no).

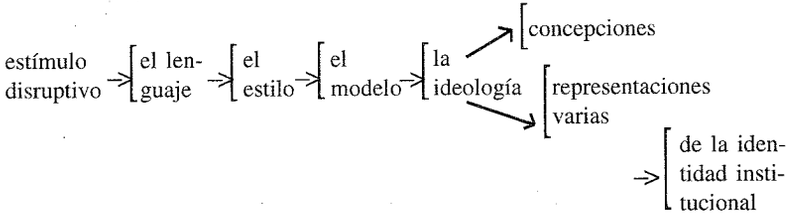


Diagrama 2. Los "filtros institucionales"

Es importante volver a señalar que —probablemente— en los rasgos de la representación sobre la identidad institucional se produce la trabazón más fuerte con aspectos de la identidad individual, que operarán como los puntos últimos de resistencia. En este texto "últimos" alude a lo más profundo. En realidad, todos los aspectos funcionan simultáneamente en la dinámica de la resistencia al estímulo.

3. EL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

TENSIÓN, CONFLICTO Y MOVIMIENTO INSTITUCIONAL

La revisión de la literatura disponible muestra la utilización frecuente del término "dinámica" para aludir al modo como se desarrollan los hechos.

Este uso puede significar y aludir a diferentes tipos de abordaje para la explicación de los acontecimientos institucionales.

Es posible entender el estudio de la dinámica institucional como la descripción del funcionamiento en términos de proceso a lo largo del tiempo o en un corte temporal determinado. Encontramos así la propuesta de los estudios históricos y situacionales del acontecer institucional, en general, discriminado en diferentes tipos de proceso: producción y mantenimiento es una de las divisiones clásicas.

También puede definirse al estudio como el de los determinantes de los fenómenos. En este caso es habitual encontrar esquemas conceptuales que acuden a la idea de fuerza para dar expresión a los movimientos entre personas, grupos y realidad material, etcétera. La teoría de Lewin es un clásico del uso de este recurso dentro del campo de la psicología social. En general, estos encuadres quedan atrapados en su construcción lógica y pierden conexión con lo más importante de sus investigaciones: el acontecer de los sucesos.

Por último y preponderantemente en el terreno de la psicología y la psicología social, el término "dinámica" se utiliza para aludir al estudio de los hechos y sus motivaciones.

Bleger en su obra *Psicohigiene y psicología institucional*[1] propone

[1] Bleger, J., *Psicohigiene y psicología institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1964.

la definición de *dinámica institucional* como la capacidad del establecimiento —sus integrantes y sus sistemas— de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones.

Esta definición se comprende mejor a la luz de la discriminación que este autor hace entre las formas en que puede "trabajarse" institucionalmente una dificultad: dilema (el planteo se hace en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución); conflicto (el planteo se hace en términos de dos posturas contrapuestas, generalmente encarnadas por dos bandos institucionales); problema (el planteo se hace a modo de un interrogante que abarca la dificultad y su posible significación).

En otras obras Bleger alude al estudio de la conducta humana en todos sus ámbitos desde un encuadre dramático, conceptualizándolo como aquel que permite mantener el relato y el análisis en el mismo acontecer de los hechos sin recurrir a reduccionismos o al uso de entelequias.

En este apartado tomaré el concepto de dinámica que él propone: capacidad para plantear dificultades en términos de problema y trabajar para su solución, pues supone la existencia de dispositivos institucionales complejos destinados a la evaluación institucional, y el desarrollo de los miembros del establecimiento para hacerse cargo de responsabilidades sobre el funcionamiento en todas sus dimensiones, condiciones ambas de existencia indispensable en un proyecto de mejoramiento de la calidad educativa.

Plantearé, además, algunas ideas sobre las posibles interpretaciones del movimiento institucional a partir de la aplicación de un encuadre dramático que incluya los niveles simbólicos de las concepciones institucionales.

El intento está orientado a exponer algunos modos de mirar esta problemática, que resulten operativos y puedan incluirse en el modelo de análisis que necesitamos.

El análisis del movimiento, la dinámica y el funcionamiento parte de reconocer algunos hechos cruciales. Algunos han sido ya trabajados o presentados en los puntos anteriores. Retomo los principales para el propósito de este apartado.

- En todos los niveles y ámbitos de la realidad humana —y biológica en general— parecen existir movimientos que provocan aumento de integración, consolidación, cohesión, y otros que determinan dispersión, disolución, desintegración.

- El individuo humano se relaciona con su realidad material y social en niveles racionales (a partir de juicios basados en la evaluación de información proveniente de esa realidad) y en niveles irracionales (a partir de la reacción a significados con que la realidad interna inviste a la externa).
- Todo individuo, grupo u organización mantiene intercambios con el medio más allá de sus propios límites. A partir de esos intercambios funciona como caja de resonancia —a veces amplificada— de los fenómenos externos, y procura incidir en ellos a través de sus productos materiales y simbólicos.
- En la base de cualquier organización social existe algún tipo de división del trabajo que acarrea diferenciaciones de poder.
- Es posible atribuir a la contradicción un papel importante entre los desencadenantes del movimiento institucional, grupal e individual.

Una observación sistemática de sucesos institucionales ocurridos dentro de un establecimiento durante un tiempo más o menos prolongado permite discriminarlos y agruparlos conformando tendencias contrapuestas (esto, probablemente, es lo que acentúa el riesgo de utilizar conceptos mecanicistas de fuerza, tendencia, valencia, y perder de vista la dramática del desarrollo observado).

A continuación enuncio primero y amplío después la significación de algunos de estos aspectos:[2]

• hechos que provocan integración	• hechos que provocan desintegración
• hechos derivados del análisis racional de la realidad	• hechos derivados de la contaminación fantasmática de la realidad
• hechos que provocan modificación del contexto	• hechos que resultan de la dramatización del contexto
• hechos que develan significaciones políticas	• hechos que ocultan significaciones políticas
• hechos que procuran una regresión al pasado	• hechos que se orientan hacia el futuro
etcétera	etcétera

[2] Lo que sigue es un enunciado que no responde a ninguna categorización.

Resulta claro que la ordenación de los hechos en pares vinculados por relaciones de contradicción se hace sobre el supuesto de que en la base de cualquier organización existen tipos de tensión —conflicto— que desempeñan un papel central en su funcionamiento.

Quiero destacar tres tipos de tensión particular, pues me parecen de importancia relevante en los establecimientos educativos.

El primero tiene que ver con la contradicción entre los impulsos y necesidades individuales, y las necesidades sociales. Creo que para él alcanza el planteo hecho a raíz de la problemática tratada. Esta tensión está activada en la base de toda la tarea de la escuela; de allí la intensificación de las funciones de control provenientes de una concepción subyacente de "doma de impulsos".[3]

El segundo está vinculado en parte al primero, y se refiere a la tensión creada por la necesidad de actuar según procesos secundarios (tanto en las relaciones secundarias como en los procesos de pensamiento) en situaciones —como las del aprendizaje— que por su índole activan modalidades de funcionamiento y ansiedades de tipo primario (tanto en los estudiantes como en los docentes que necesariamente sufren los procesos de identificación y contratransferencia).

El tercero se relaciona con hechos más generales en las instituciones, y quiero desarrollarlo con alguna extensión porque habitualmente permanece negado en los establecimientos educativos. Me refiero a las tensiones que acarrea la división del trabajo.

La existencia de un sistema de división del trabajo acompañada de un sistema de distribución de responsabilidades origina la distribución de poder, autonomía y autoridad que configuran el medio político interno. De hecho, ahí se originarán tensiones provenientes del medio político externo, pero me circunscribiré ahora a lo que sucede dentro de los límites de la escuela.

La división de un acto de producción completo (Mendel, 1972) —la formación tutorial— en una serie de actos parciales —la enseñanza de varias disciplinas, en algunos niveles a cargo de diferentes especialistas— provoca, de hecho, las condiciones para un grado variable de enajenación.

[3] Utilizo la frase en el sentido psicoanalítico. La "doma de impulsos" es el proceso por el cual, gracias a la frustración que provoca demora en la satisfacción del impulso, se configura el principio de realidad y se hace posible el funcionamiento de los procesos secundarios.

El proceso artesanal de la educación se convierte en el objeto de trabajo de una organización compleja. La relación pedagógica se convierte en una articulación de relaciones intergrupales (docentes y alumnos). Los sentimientos de propiedad sobre lo que se hace se ven seriamente obstaculizados.

En función de las relaciones interpersonales, las identificaciones se quiebran como en un mosaico. El aprendiz puede sentirse dividido y parcelado, y vivenciar una profunda alienación de su poder para autodirigir su proceso de aprendizaje. La jerga estudiantil argentina da cuenta de estos fenómenos (a X "le estudio"). Perdida su posibilidad de seguimiento del proceso global, el docente puede alienar de forma amplia su capacidad para hacerse cargo de decisiones en la enseñanza.

La enajenación de autonomía del alumno en el profesor se corresponde con la que éste hace en las autoridades. El aula dramatiza así lo que sucede en el contexto organizacional.

En él, la existencia de diferentes puestos ubicados en distintos escalones jerárquicos genera fenómenos diversos entre los que quiero poner dos a consideración especial:

- quedan definidos grupos del mismo rol o función con cuotas semejantes de autonomía y poder;
- queda relativizado el poder de cada grupo por referencia a los grupos que están por encima y por debajo.

Mendel[4] hace un análisis interesante de la dinámica de los grupos funcionales o colectivos institucionales.

Lo más valioso de su aporte consiste en haber mostrado que la falta de oportunidad para ejercer poder sobre los propios actos lleva al sujeto humano a sucesivos movimientos regresivos (primero al tipo de funcionamiento psicofamiliar; por último, en casos más graves, al tipo de funcionamiento omnipotente de las etapas más arcaicas). Como parte de esta dinámica y como compensación por el empobrecimiento resultante, la organización facilita la sobremanipulación de las clases subyacentes. Esto significa —en los términos de este autor— la

[4] En lo que sigue, el desarrollo presenta el planteo básico que hace Mendel, G. *Sociopsicoanálisis institucional,* tomo II, Buenos Aires, Amorrortu, 1977. Análisis interesantes de esta problemática desde otras perspectivas pueden consultarse en las obras ya citadas de Etzioni (1965), Lobrot (1974), Foucault (1978) y Mendel (1975).

instalación de mecanismos de expropiación del poder en cadena, hecho que la sabiduría popular ha registrado en numerosos dichos y refranes.

El resultado global del trabajo institucional cuando existe división de tareas (el acto global en términos de Mendel) es el producto de la combinación de los actos parciales de cada sector institucional. Su calidad dependerá obviamente —sobre todo en establecimientos que realizan tareas profesionales o semiprofesionales– con el grado en que cada sector pueda explorar, probar, crear nuevas formas de trabajo y nuevas técnicas para el tratamiento de los materiales.

Cuando esta autonomía no existe, hay una doble pérdida de calidad: la producida por la disminución del monto de exploración y los niveles de compromiso, y la provocada por los funcionamientos regresivos, que aumentan el intercambio fantasmático y disminuyen la comunicación centrada en la tarea.

Retomando el tema de la tensión, resulta obvio que a la originada por la pérdida de conocimiento y control del proceso global se añaden la generada por los fenómenos de expropiación y de despojo, y la derivada del esfuerzo por encubrir estos fenómenos, que habitualmente son sometidos a la dinámica del "no dicho" institucional.

MODALIDADES PROGRESIVAS Y REGRESIVAS DE FUNCIONAMIENTO

Reubiquemos el problema. Utilizar un modelo basado en el reconocimiento de la contradicción (tensión y conflicto) como sustrato del funcionamiento institucional da significado preciso a la definición adoptada sobre el término "dinámica".

El grado de dinámica de un establecimiento estará dado, entonces, por la existencia de mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de las tensiones, su planteo como problemas y los intentos de solución. Un alto grado de dinámica es garantía de un desarrollo con superación del riesgo implícito en situaciones dilemáticas y enquistamientos de conflicto.

Un bajo grado de dinámica se traduce en estereotipia, enajenación, cristalización del uso defensivo de la dificultad como pantalla proyectiva, etcétera.

A partir de aquí es posible hablar —como recurso metodológico— de modalidades progresivas y regresivas de funcionamiento (Fernández, L., 1987).

La *modalidad regresiva* estaría determinada por una pérdida de la

capacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, y originar líneas exploratorias de solución.

En general, se acompaña de la preponderancia del prejuicio sobre el juicio basado en el análisis de los hechos; el incremento de conductas impulsivas; la intensificación de la circulación fantasmática por encima de las comunicaciones instrumentales y el aislamiento progresivo respecto del contexto. En muchos casos, la incomodidad y el incremento de angustia que se ocasionan producen la idealización de algún estado pasado al que se procura regresar y al que se evoca con profunda nostalgia.

La *modalidad progresiva* está acompañada, en cambio, por el control y la discriminación de aspectos irracionales, autonomía respecto de las instituciones externas, posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, preponderancia de la pertenencia en función de proyectos y una orientación clara hacia el futuro. Estas modalidades se acompañan, en general, de intenso compromiso y disponibilidad de los miembros para la curiosidad, el interés, la exploración.

La comprensión de las razones por las cuales se instalan estas modalidades requiere el conocimiento de cada caso en particular. Sin embargo, es posible definir algunas variables que parecen tener incidencia directa en estos procesos:

- El grado de desarrollo de los individuos para participar en las dos dimensiones de la vida institucional: la instrumental y la política.
- El sistema político-institucional en cuanto a la posibilidad que ofrece a los miembros para intervenir en las decisiones que le son atingentes en ambas esferas.
- Las características del contexto y su tipo de incidencia en el medio interno.

Obviamente, ninguna institución permanece siempre en una misma modalidad. Todo parecería apoyar la suposición de un equilibrio móvil entre ambas modalidades, fuertemente influido por las características del contexto social y el grado de sofisticación de los filtros institucionales.

Las modalidades regresivas se ven estimuladas por contextos sociales autoritarios o turbulentos, por situaciones internas que comprometen cambios críticos o por estados agudos de incapacidad instrumental para enfrentar las exigencias de las tareas.

Las modalidades progresivas se desarrollan en los ámbitos que

poseen las características contrarias o —en una aparente paradoja—en situaciones críticas agudas en las que queda comprometida la identidad institucional y liberados los contenidos amenazantes que se controlaban con la pertenencia. Esto último ha sucedido últimamente en la Argentina, dando lugar a la movilización de muchas instituciones en búsqueda de soluciones a crisis con impacto de catástrofe.[5]

MODELOS PARA DAR CUENTA DE DINÁMICAS REGRESIVAS

A continuación transcribo, como ejemplo, dos esquemas posibles para el análisis de dinámicas regresivas. Están elaborados sobre el supuesto de una situación institucional en la que las personas se ven impedidas o dificultadas en su capacidad colectiva para convertir en problema aspectos del funcionamiento, la vida o los resultados institucionales que les provocan tensión y sufrimiento.

En ambos se procura facilitar al que analiza, la captación del proceso y la posibilidad de explicar el movimiento en este tipo de situaciones. Como resulta evidente, tienen una linealidad ajena a la complejidad de los hechos de los que procuran dar cuenta. Todo recurso metodológico de este tipo tiene ese costo. No obstante, son intrumentos útiles para quitar misterio a la interpretación —mostrándola como lo que es: un trabajo de análisis basado en significados que se captan por sus indicadores—, y permitir la sistematización de sus pasos y el control de su validez.[6]

[5] Véanse al respecto las obras de Schlemenson (1987), Etkin y Schvarstein (1989) y también el trabajo de R. Kaës en *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

[6] Se trata, por su origen, de recursos didácticos. Elaboré varios esquemas de esta índole en los años 84 y 85, exigida por la necesidad de facilitar a los estudiantes el acceso a una utilización de la teoría que los acercara a la captación dramática de los hechos. Demostraron ser útiles para muchos tipos de personas en su intento de incorporar los enfoques institucionales, pues ayudan a convertir las teorías en esquemas analizadores (en el sentido institucional del término) de los hechos y hacen evidente, además, la necesidad de volver —una y otra vez— a mirar los fenómenos desde diferentes puntos para alcanzar paulatinamente mayor captación de la multiplicidad de significados que revela el análisis de lo institucional.

El esquema I procura mostrar la probable secuencia que puede tener el funcionamiento institucional si lo observamos desde la perspectiva que abren algunos conceptos de Jaques y Ulloa.[7]

El esquema II intenta lo mismo, utilizando conceptos clave en la propuesta de Mendel.[8]

En ambos se utilizan como referencia, por un lado, las conceptualizaciones psicoanalíticas sobre el funcionamiento yoico —en la sistematización que propone Rapapport[9] — para llegar a comprender el compromiso que sufre la persona en su relación con este tipo de situaciones (aumento de enajenación). Por otro, el conjunto de conceptos sobre el papel de las ideologías en los procesos sociales e institucionales (ocultamiento de hechos y significados signados por los intereses del poder), tal como desde los trabajos de Marx y Engels se constituyen en patrimonio del análisis social.[10]

Aun al costo de una simplificación burda, consignaré dos ejercicios que muestran la utilización de esos modelos. Pueden resultar útiles para completar la presentación. Por supuesto los casos que se tratan son reales.

[7] Este modelo se basa en las conceptualizaciones de "uso defensivo de la pertenencia" (Jaques) y de "juego de proyección y defensa en las fracturas en función de pantallas" (Ulloa).

[8] Se incorpora como referencia el concepto de regresión del plano de lo político al plano psíquico o arcaico, y la significación del conflicto sin solución como "falta de poder sobre el propio acto" (Mendel).

[9] Rapapport, I., *Aportaciones a la teoría y técnica del psicoanálisis*, Barcelona, Seix Barral, 1966.

[10] En el campo educativo, M. Lobrot (1974), ob. cit., analiza las racionalizaciones ideológicas al servicio de la preservación del poder, tal como las ve funcionar en las burocracias pedagógicas.

El caso A

En la Escuela Normal N° 37 hace dos años se inició la refacción de los patios. La intención era techar parte del patio trasero para instalar una cancha de usos múltiples (vóley, básquetbol, pelota al cesto).

Un aumento imprevisto de costos obligó a dejar la obra en suspenso. Se había alcanzado a embaldosar sólo la mitad de la superficie, y en el costado derecho —al fondo— subsistía un pozo profundo que había funcionado como sótano y se deseaba rellenar.

En el momento en que el dinero se acaba se decide poner una tapia alrededor del pozo pues —se dice— en breve tiempo se obtendrá el dinero para continuar la obra.

Han transcurrido dos años y esto no se ha concretado. El pozo continúa y también la tapia.

Las clases de educación física están limitadas grandemente por esto. Hay poco espacio; si se juega a la pelota la mayor parte de las veces ésta se "pierde" en el pozo y se vuelve irrecuperable pues, por razones de seguridad, la directora ha prohibido pasar al otro lado de la tapia; como los equipos no se pueden entrenar se han suspendido las participaciones en los torneos intercolegiales; ha comenzado a haber disturbios en las clases de educación física...

El obsevador externo se pregunta por qué el pozo subsiste y por qué se ha convertido en un "personaje" principal y una cita obligada en casi todas las conversaciones de la escuela.

Tratemos de formular algunas hipótesis explicativas aplicando el modelo del Esquema I. Advirtamos que lo hacemos a ciegas, pues no poseemos dato alguno sobre la escuela. Sólo intentamos comprender la dinámica de esta situación tal como aparece.

(1) El patio inconcluso y el pozo del ex sótano abierto han "fracturado" el espacio. Constituyen una fractura y, como tal, funcionan como *pantalla.*

(2) Cuando se habla con las personas sobre este problema se dice que esto seguirá así hasta que se tenga dinero y que, obviamente, mientras no existan condiciones adecuadas, las clases de educación física serán ineficientes y la escuela no podrá competir en los torneos.

¿Qué sucede en realidad? ¿Es posible pensar que en la pantalla "patio-pozo" "esté puesta" la duda y la impotencia de la escuela para entrar en algún juego que compromete su identidad?

De hecho, la calidad de la educación física que ofrece la escuela ya no puede cuestionarse pues están ese patio inconcluso y ese pozo como argumento contra cualquier cuestionamiento.

Si esto es así, se entiende (3) que la gente ya no hable del programa de educación física y que tampoco hable ni arbitre los medios para arreglar el pozo.

También se comprende la irritación y el rechazo que provoca la acotación que puede hacer un visitante desprevenido, para quien solucionar el problema puede resultarle de dificultad menor: "Sería sencillo pedir a la Municipalidad unas camionadas de escombros para rellenar el pozo y menos sencillo, pero no imposible, hacer actividades para recolectar fondos y terminar el patio, o pedir autorización —en última instancia— a alguna institución de la zona para usar sus instalaciones. Pero ¡por lo menos tapar el pozo! Con eso ya podría sacarse la tapia y podrían jugar en la misma escuela".

La gente de la escuela podría contestar, por ejemplo, que el visitante no comprende la realidad de la escuela, que desconoce las dificultades de la población que atiende, que piensa todo según su propio esquema "pudiente", que se aleja de la realidad, que no comprometa el sacrificio de trabajar en condiciones desfavorables... y una profunda tensión y enojo se instalaría en la relación entre "los de la escuela" y "este extraño".

Y la gente de la escuela tendría razón. Evidentemente, el visitante no estaría comprendiendo que ha atacado las defensas (3) contra la conciencia de lo que está puesto y enajenado (vivido como ajeno) en esta pantalla "patio-pozo".

Tampoco parece darse cuenta de que la gente de la escuela ya no desea (4) destacarse ni participar en los campeonatos, y no recuerda más las épocas en que esto era una actividad importante para la escuela. Tampoco advierte que esta escuela parece haber perdido el interés por vincularse a la comunidad, que estas actividades intensifican.

Paradójicamente, esta desconexión con los deseos e intereses de contacto se ve acompañada por una mayor dependencia respecto de lo externo (5). Toda la escuela espera que desde afuera (el ministerio, los padres, otros) llegue el dinero para terminar de arreglar el patio.

Mientras tanto, la actividad de educación física se ha ido empobreciendo (6)... Sometida a tantos controles por miedo a un accidente, ha terminado por ser reemplazada con clases en el aula en las que los profesores enseñan los reglamentos de los juegos. Lo mismo ha sucedido con la actividad artística: en lugar de hacer música, se estudia historia de la música..., en lugar de hacer taller y plástica se hacen ejercicios escritos con los diagramas de construcción de objetos, con biografías de artistas...

La situación se ha ido consolidando y aparece explicada de diferentes modos (7): "No es posible hacernos cargo de todo... deben terminarse las divisiones entre escuelas poderosas y escuelas pobres... el ministerio es el responsable de enviar los recursos para solucionar el problema...".

Y un paso más: "Si arregláramos nosotros el patio, estaríamos haciendo el juego a una situación de injusticia... no debemos hacerlo... sería traicionar

todo el esfuerzo político que están haciendo las provincias por recuperar el federalismo".

Y un último paso: "Soportar las limitaciones que nos impone la situación tiene un sentido... debemos hacerlo estoicamente... nuestro sacrificio servirá para denunciar la situación...".

Se ha cerrado el círculo de protección del statu quo y será muy difícil de abrir si la gente de la escuela no puede volver a pensar acerca de su relación con la comunidad, los modelos pedagógicos que operan en su tarea y las causas del profundo rechazo a la acción que se expresan en ese espacio de movimiento que ha sido anulado.

El caso B

Es una escuela que funciona en dos turnos. Como es común, en el turno de la tarde se agrupan los chicos provenientes de hogares con pocos recursos y los repetidores que las escuelas se van pasando junto con los que han tenido problemas de conducta.

La vicedirectora y la secretaria del turno tarde están convencidas de que estos chicos no son peores ni mejores que los de la mañana, y que es el prejuicio que pesa sobre ellos lo que les impide salir adelante: los profesores se ocupan menos de ellos y ellos mismos "se dan por perdidos".

Hace tiempo que vienen reiterando en las reuniones del equipo directivo y con la inspectora su propuesta de reordenar los turnos y mezclar a los chicos.

Esto ha sido terminantemente rechazado y ninguna de las dos tiene autoridad suficiente para provocar por sí estos cambios.

Por fin se han resignado y han dejado de hacer el planteo.

Y a partir de ese momento, las cosas parecen haber mejorado para ellas. El abandono de la lucha les ha permitido dedicar toda su energía al cuidado y protección de estos chicos.

Paradójicamente y a pesar de todos sus esfuerzos para facilitarles las tareas y hacer que los profesores tengan con ellos todo tipo de contemplaciones, el rendimiento del turno es cada vez peor, y más improbable su posibilidad de demostrar que estos chicos son iguales a los otros.

Tratemos de formular alguna explicación siguiendo el modelo del Esquema II recordando siempre que arriesgaremos hipótesis probables teóricamente, pero cuya verificación dependerá del acuerdo obtenido por la información de los protagonistas.

La imposibilidad de la vicedirectora y la secretaria de poner en práctica

su ensayo de solución (1) es la expresión real de una falta de poder para intentar la solución de la dificultad que enfrentan.

Esta dificultad no puede convertirse en problema. Queda fijada como una condición inamovible según la reacción de los superiores.

Se produce entonces una externalización de la posibilidad para obtener la autorización que permita el ensayo (2). Se aceptan las reglas del juego y con ellas la limitación y quiebra de la propia posibilidad de probar, ensayar, experimentar. Esto en sí mismo constituye una *regresión*. (3)

Según los datos con que contamos, es posible pensar que estén actuando dos formas de regresión:

- La regresión a un comportamiento psicofamiliar: "Hemos aceptado que nosotros no podemos decidir y debemos obedecer (ellos son los padres y nosotros los hijos)... por suerte nos queda el consuelo de sentirnos importantes porque para los alumnos somos importantes... somos las únicas que creemos en ellos y nos ocuparemos de sacarlos adelante..." (3a) - (4a).

Este tipo de ubicación en la realidad acompaña generalmente a la depositación en el alumno de la propia impotencia y pena por ella. "¡Pobres!..., me dan pena... tienen tanta dificultad para ser considerados y respetados... están condenados a intentar y fracasar... por lo menos debemos compensarlos haciéndolos sentir queridos, protegidos, amados...".

¿De quiénes se dice esto?, ¿de los alumnos o de la vicedirectora y la secretaria? Por de pronto, se aplica a todos ellos y la diferencia es que ellas tienen poder y autoridad para "obligar" a los alumnos a representar toda la impotencia y a funcionar como sobreprotegidos y sobrecuidados.

- La regresión a un comportamiento más arcaico todavía: "Está bien, dejemos de esperar que nos autoricen a probar nuestro proyecto... nosotros saldremos adelante a pesar de todo y en las mismas condiciones... nuestro empeño y nuestra dedicación bastarán para borrar todas las diferencias... y esto a la larga mostrará al mundo que todo es cuestión de fe..."

Esta vez la posición se verá probablemente acompañada por un clima de cruzada heroica, de sobreesfuerzos y reales sacrificios que exceden la responsabilidad del rol, y de una asunción cada vez mayor de poderes (núcleo de los procesos de concentración de poder y burocratización): "No podemos dejar un momento ni delegar ninguna responsabilidad... si abandonamos, todo estará perdido... en todo debemos estar... de todo debemos ocuparnos nosotros..."

El funcionamiento resultante de ambas modalidades de regresión —que en la realidad se combinan y oscilan en preponderancia— se caracterizará por una mayor dependencia respecto de la realidad interna de los sujetos (5) (se confunde el deseo de lograr las cosas con la realidad de poder lograrlas, y se cierra "la puerta" a toda información de afuera que muestre el fracaso). (Véase el Esquema I; pasos (2) y (3).)

Esta mayor dependencia se verá en la vida institucional como preponderancia de elementos no racionales en la comunicación y el análisis de la realidad (6): no se registran los datos que muestran que ha desmejorado el rendimiento. Probablemente tampoco se lo perciba como mensaje de la disconformidad de alumnos y docentes que se ven envueltos en una "cruzada" que les es ajena y a la que son empujados a través de una intromisión en sus propias áreas de autonomía.

Habitualmente, situaciones como ésta se ven acompañadas por racionalizaciones de la impotencia y justificaciones de la actitud heroica: (7) "Mientras no cambien las actuales autoridades - condiciones - situaciones... todo será imposible... sólo nos resta mirar al frente y seguir en la lucha sin esperar nada... ahí está nuestra fuerza... en resistir", encubrimiento de las condiciones de enajenación: "Ya que las cosas no se pueden cambiar de fondo, demos a estos chicos un ambiente cálido donde se sientan bien... No tiene sentido exigirlos con aprendizajes a los que no pueden llegar... lo importante es que en alguna parte sientan que son importantes", y consolidación de esas condiciones por medio de la creación de una "burbuja" donde la impotencia de ambas (ellas frente a sus autoridades y los alumnos frente a ellas) queda negada: "Aquí hemos llegado con los profesores a un consenso. Se dan aquellos puntos del programa que se pueden... y se procura dedicar la mayor parte del tiempo a darles el afecto que no reciben en sus casas...".

Queda cerrado así el círculo de protección del statu quo y bloqueada la dinámica institucional. La escuela girará sobre sí misma en un ambiente artificial hasta tanto la gente que la conforma advierta que está atrapada en una paradoja: el afecto como suministro reemplaza al poder del conocimiento como instrumento, y encubre la propia cercenación de la autonomía para hacer (empeorándola por la "quita" de instrumentos y herramientas).

El movimiento regresivo lleva a un aumento real de la impotencia y a la consolidación de la vieja división entre ambos turnos: los de la tarde serán —efectivamente y cada vez más— los peores.

Como síntesis de este desarrollo y por la importancia que tiene para nuestras instituciones educativas, apliquemos los conceptos vistos hasta aquí al análisis del comportamiento institucional frente a condiciones adversas.

[1] Texto de la exposición realizada como apertura a las comisiones de trabajo en el Seminario Regional "Métodos de Educación bajo Condiciones Adversas". MEyJ, UNESCO, junio de 1987, publicado también en la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* Ministerio de Educación y Justicia, OEA, Año III, N° 7, 1987.

EL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL EN CONDICIONES ADVERSAS[11]

La cualidad adversa de las condiciones

El término "condición" alude a la naturaleza, calidad o propiedad de una cosa, estado o situación.

En algunas teorías sobre las acciones sociales, el vocablo se utiliza para aludir a aspectos de la situación que tienen como característica ser más o menos fijos o inmodificables y de difícil control. En este sentido, las condiciones se diferenciarían de los "medios", pues éstos serían aspectos más fácilmente utilizables como instrumentos.

El análisis de una situación particular mostraría, en general, la existencia de aspectos que son prerrequisitos de la acción —sin ellos no se puede actuar—, otros que la obstaculizan, y otros que pueden convertirse en medios para concretarla.

El término "adverso", con su significado de desfavorable, enfrentado, contrario, sirve para calificar el segundo tipo de aspectos, aquellos que serían intrínsecamente opuestos a un determinado tipo de acción.

Sin embargo, es necesario tener presente que los diferentes aspectos de una realidad institucional determinada resultan verdaderos "objetos" en el sentido de que representan la cristalización de significados.

Advertiremos entonces que las dificultades supuestamente intrínsecas de un aspecto definido como adverso pueden no provenir de sus rasgos constitutivos sino del hecho mismo de ser portador de ese significado.

En muchas oportunidades esto resulta más grave porque se atribuye a la cualidad de "adverso" el significado de irreversible, inmodificable, aun cuando esta "inmodificabilidad" provenga de la falta de conocimiento y técnicas apropiadas para encararlo, y no de la idiosincrasia del aspecto que se califica como adverso.

Sea cual fuere el caso, lo "adverso" se opone, obstaculiza, dificulta o impide actuar de un modo establecido, conocido, instituido. Bloquea la acción, y cuando ésta proviene de un actor humano, lleva al fracaso su actividad, impide el acceso a las metas que la dirigían y frustra los deseos y necesidades más profundas ligadas a ella.

Pero también "lo adverso" en su rasgo de oposición a lo conocido es el provocador de un sinnúmero de procesos de cambio institucional y social; el desencadenante y origen del desafío a la curiosidad y el afán de conocer y modificar las condiciones bloqueantes del acceso a las metas que dirigen la acción.

Parece haber suficiente evidencia proveniente de las prácticas institucionales para sostener que, en muchas ocasiones, una condición —aspecto o rasgo de la situación en donde se desarrolla la tarea institucional— sólo se convierte en "adversa" —en el sentido de obstáculo inmodificable— si concurren por lo menos dos tipos de hechos:

- la presencia de un rasgo o característica que se opone a un modo habitual de acción;
- la existencia de un bajo grado de dinámica institucional.

Un ejemplo extremo puede resultar útil para precisar esto último.

La ceguera funcionó como condición "adversa" para el aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras únicamente se consideraba utilizable la metodología de enseñanza aplicable a los videntes.

Sólo cuando dejó de definirse con el sentido de limitación insalvable que debía ser padecida inexorablemente y pudo reformularse en términos de problema, se encontraron los medios para permitir el acceso de los no videntes a la cultura escrita. Desde entonces, la ceguera es una característica que define necesidades especiales respecto del aprendizaje de la lecto-escritura y no una limitación definitiva para ella.

Del mismo modo, *en un sinnúmero de situaciones, es nuestra ignorancia no reconocida la que convierte características en adversidades insuperables.*

Insisto en esta discriminación porque está relacionada centralmente con una diferenciación básica en cuanto a la dinámica institucional.

Decir: "El niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático —condición adversa—; por lo tanto, no puede integrarse en la escuela" —la condición adversa se define como obstáculo insalvable y se consolida—, es distinto de decir: "El niño de sectores marginales carece de estimulación temprana para el aprendizaje sistemático; por lo tanto nos es difícil enseñarle con estas estrategias y técnicas". Aquí se reconoce también la condición adversa del propio equipo técnico, y la del niño pasa a ser una característica para trabajar con otros recursos. Se hace posible entonces iniciar un camino de búsqueda que en el anterior enunciado queda vedado.

La cualidad de "adversidad" estaría profundamente ligada al nivel científico tecnológico, a la disposición crítico-reflexiva de las personas y a su posibilidad de acceso a una formación permanente. De hecho, el avance del hombre en el control de la naturaleza es la historia de un largo proceso en el que cada obstáculo superado ha sido una "condición adversa" que pudo convertirse en problema, y así originar búsquedas y exploraciones.

En síntesis, parece evidente que en el análisis institucional de cualquier condición considerada adversa, deberemos prestar especialísima atención a la "cultura" que la institución ha construido a su alrededor y al modo como a través de ella la consolida o transforma.

En este caso, en el término "cultura" involucramos tanto los significados adscriptos a la condición como las imágenes construidas y las formas técnicas de operar que la afectan.

La dinámica institucional con las condiciones adversas

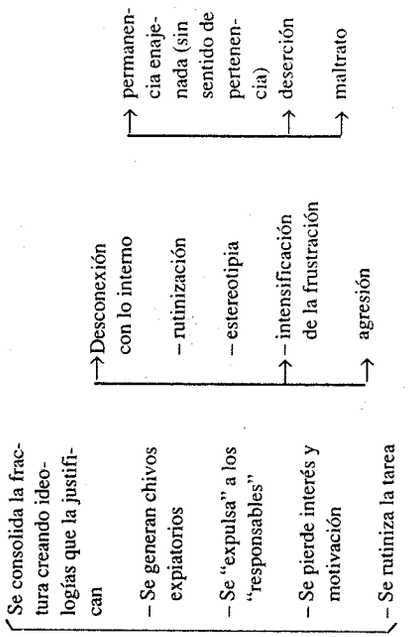
Siguiendo este desarrollo, caracterizaré *dos formas* de funcionamiento institucional en condiciones adversas. Constituirían extremos de un *continuum* en el que —teóricamente— podrían ubicarse las instituciones reales.

Situación inicial. Una o varias de las características de alguno de los aspectos centrales que componen una situación son "adversas" si se resisten, se oponen, dificultan un curso de acción institucionalizado y ponen en peligro los resultados institucionales con tal intensidad, que la situación de dificultad se configura entonces como de riesgo, pone en crisis la formación, la autoestima e identidad de los sujetos; cuestiona las imágenes y significaciones culturales, y devela encubrimientos ideológicos.

Posibles desarrollos

- *Institución tipo A*: funcionamiento progresivo. Las condiciones que funcionan como "adversas" se cuestionan y se convierten en problemas.

  Se origina un proceso de análisis, diseño de posibles soluciones, pruebas y rectificaciones acompañadas de un proceso de evaluación continuo que abarca todos los aspectos de la institución.



• *Institución tipo B:* funcionamiento regresivo.

Las "situaciones" que se plantean a partir de un funcionamiento de este tipo pueden verse en el diagrama de la página 71.

EL CASO ESPECÍFICO DE LA "MARGINALIDAD" EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

(a) Consideraciones especiales

Este planteo exige algunas consideraciones especiales sobre la institución escolar y la tarea educativa que no he tomado en los puntos anteriores. Sin ellas, difícilmente podría intentar siquiera esbozar la complejidad que reviste el tema.
Puntualizando:

a) La tarea educativa como otras tareas con personas (medicina, asistencia social, ciertas especializaciones del derecho, entre otras) exige una interacción intensa que se realiza no sólo en el nivel instrumental de la tarea sino también en las dimensiones afectivas más profundas.
En este sentido, las instituciones educativas, como las hospitalarias, pueden generar a nivel de la circulación fantasmática fenómenos muy intensos de resonancia e identificación.
En tanto condición adversa, la marginalidad social "juega" en la intimidad de los individuos como la comprobación —o una de las comprobaciones— de que temores primarios pueden convertirse en realidad. Me refiero a los temores al abandono, la desprotección, el rechazo, el hambre biológica y afectiva, la exclusión, la indefensión...
Como en los casos de enfermedades o accidentes físicos y sociales traumáticos, el contacto con personas que sufren sus consecuencias provoca la evocación de estos temores y resulta altamente ansiógeno.
Parece bastante probable, además, que en la motivación para este tipo de tareas tenga un peso importante la necesidad de demostrar la potencia y vitalidad de los propios afectos para "dar vida", y "hacer crecer". Por consiguiente, el trabajo con personas afectadas por condiciones de indefensión especial será posible de tolerar sin

angustia si se experimenta en la realidad la concreta posibilidad de proporcionar una ayuda.
De lo contrario, la situación puede convertirse en intolerable afectivamente y desencadenar los mecanismos señalados para la institución de tipo B.

b) En situaciones especialmente ansiógenas y/o difíciles, estar con otros se convierte en un sostén insustituible para la posible elaboración de los impactos emocionales que bloquean la búsqueda de soluciones en la dimensión instrumental de la tarea.
Es necesario advertir que aludo aquí a un "estar con", que no es simplemente participación afectiva por identificación. Me refiero al tejido de sostén que para cada individuo puede conformar su grupo funcional de pertenencia institucional en la medida en que se convierte en ámbito de análisis y reflexión crítica sobre la práctica y todas las variables que la afectan.
En este sentido la índole de la *tarea educativa* —que exige amplísimos márgenes de variación y por consiguiente alta tolerancia a la ambigüedad— requiere un funcionamiento institucional basado en procesos de reflexión y evaluación en lo que designo como "situación de formación" permanente.
Utilizo la frase "situación de formación" para referirme a un tipo de situación especialmente preparada y conscientemente utilizada como dispositivo analizador de todos los componentes de la tarea institucional, que ofrece al mismo tiempo seguridad psicológica — certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado— y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y búsqueda de soluciones.
Obviamente, la participación en este tipo de situaciones y grupos no es privativo de los docentes. Cuanto mayores dificultades enfrenta un establecimiento institucional, mayor parece resultar la necesidad de todos los integrantes de participar en procesos como los señalados.
Parece haber evidencia práctica para suponer que la existencia de ámbitos de encuentro especialmente destinados a funcionar como situaciones de formación en el sentido expresado, son prerrequisitos para cualquier intento de aumentar la dinámica institucional y disminuir la necesidad de recursos defensivos como los señalados en el apartado anterior.
Teóricamente, es posible pensar que una comunidad escolar donde

exista la rutina de una evaluación permanente de todo el funcionamiento institucional a través de la participación en situaciones de formación como las brevemente descritas, estaría en mejores condiciones de trabajar en la búsqueda de soluciones para sus diferentes problemas.

En caso contrario, y dadas las probables características de las personas que trabajan en el área educativa, es previsible un aumento de la dificultad para tolerar las ansiedades que promueve la visión de condiciones de marginación imposibles de modificar y una consecuente evitación del "contacto" con ella a través de alguno de los mecanismos ya señalados.

Desde ya, lo anterior llama la atención sobre el incremento de la dificultad que en estas situaciones sufre el docente único en zonas aisladas y explicaría —por lo menos en parte— el incremento de deserción y las diferentes patologías que se originan en el desempeño de estos puestos.

c) Cuando la realidad del trabajo tiene las características antes señaladas, parecen aumentar las probabilidades de obtener mejores resultados si se intensifican ciertos rasgos que configurarían requisitos constantes del funcionamiento escolar:

- un bajo nivel de formalización de los programas de acción generales que provea un margen amplio de libertad a la iniciativa de cada unidad institucional e impida la rutinización burocrática;
- la capacidad de las personas para utilizar ese margen de libertad, en función de la diversificación de sistemas y técnicas de trabajo, de modo de aumentar la probabilidad de articulación entre los "modos institucionales y comunitarios" por un lado, y las formas de enseñanza, estilos y condiciones de aprendizaje, por otro;
- la capacidad institucional ya mencionada para instalar un dispositivo constante que posibilite la evaluación continua de la tarea institucional y la formación permanente de sus integrantes.

(b) La situación

Numerosos estudios e investigaciones parecen acordar en cuanto a la dificultad —y fracaso en una proporción alta— de la escuela actual

para retener a los niños de sectores marginales y posibilitar su eficaz acceso a la cultura elaborada.

Nos hallaríamos, por consiguiente, frente a un presunto resultado institucional que indicaría la existencia de un funcionamiento escolar proclive a colaborar con la conservación del statu quo.

La literatura sobre marginalidad urbana y rural coincide en atribuir las dificultades de la integración de los niños de estos sectores a la escuela a algunas de las siguientes razones:

- discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de comunidad de origen y comunidad escolar;
- desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura;
- carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos;
- rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo;
- operación de representaciones, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar;
- resistencia a la integración;
- falta de capacitación adecuada de los docentes.

Habitualmente, las explicaciones tienden a plantear la imagen de un sujeto alumno diferente y una institución escolar incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia.

Ensayemos una caracterización hipotética de la situación escolar en la que se presenta esta incapacidad vinculándola también a algunos rasgos frecuentes en nuestras escuelas.

Por eso centremos el análisis en el ámbito de las interrelaciones entre alumnos, docentes y directivos, y supongamos que:

- los grupos de directivos y docentes no han tenido acceso a una formación en la que pudieran haber comprendido los contenidos profundos de las significaciones condensadas en las situaciones de marginación y —consecuentemente— adquirir las habilidades técnicas que permiten contar con una gama amplia de recursos referenciales para operar en esas situaciones;
- no existen capacitación personal, hábito, tradición ni experiencia en un funcionamiento institucional basado en situaciones grupales que se configuren en torno a una evaluación institucional permanente y

que se liguen estrechamente al trabajo reflexivo en proyectos institucionales. En cambio, lo colectivo se utiliza en sus posibles aspectos negativos de homogeneización del trato, y el trabajo y sobrecontrol de la emergencia de "lo diferente".

- Prepondera la tendencia a dramatizar el contexto sobre la tendencia a modificarlo;
- prepondera la modalidad de funcionamiento regresivo sobre la de funcionamiento progresivo. (Véase el diagrama de la siguiente página.)

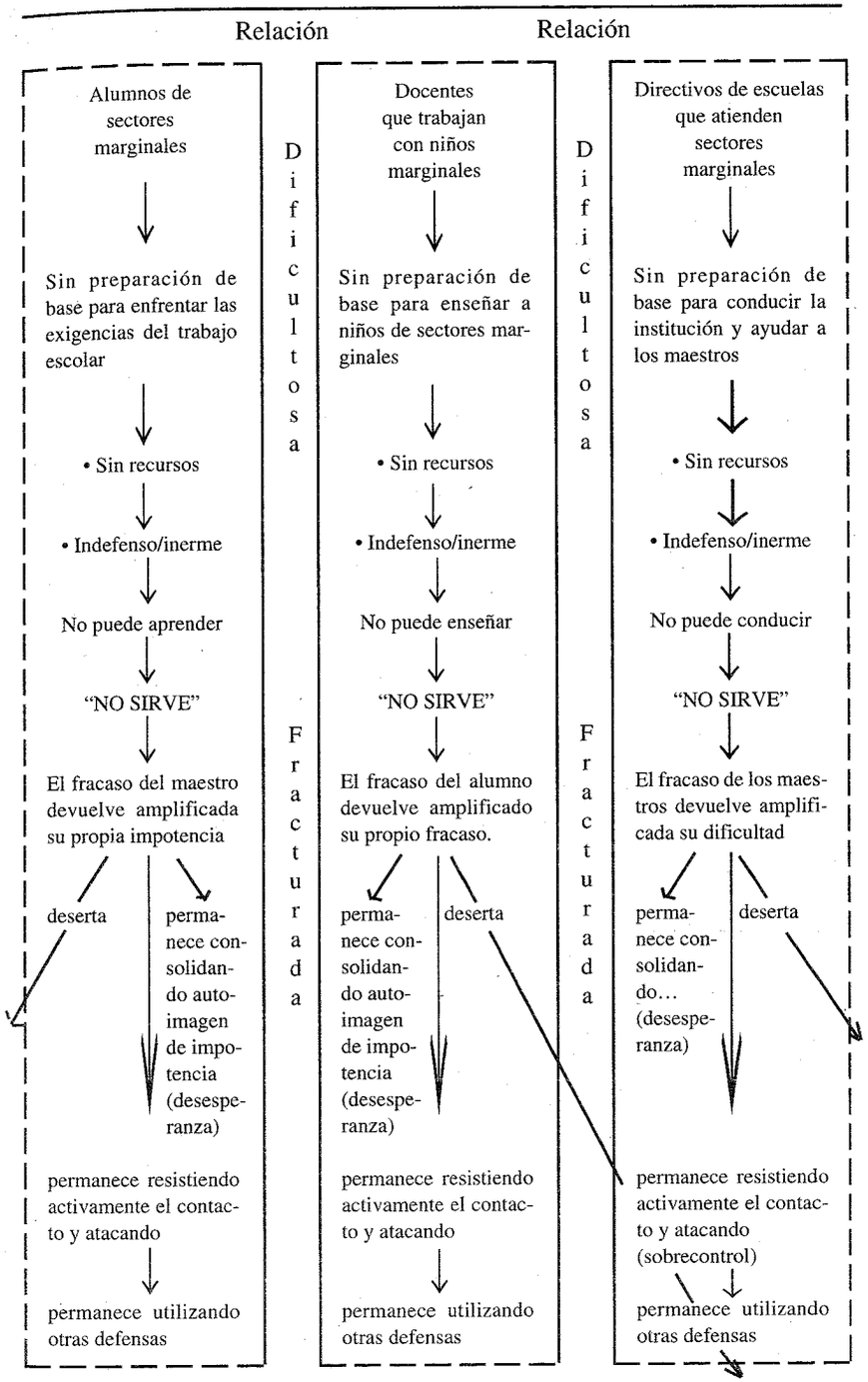
(c) Consecuencias

Es de interés plantear qué sucedería en un establecimiento en el que se diera esta modalidad en forma pura.

- La dinámica institucional reiteraría amplificadamente el núcleo significativo de la situación de marginación (impotencia / fracaso / exclusión). El funcionamiento regresivo se intensificaría disminuyendo en consecuencia la capacidad institucional para el trabajo en la dimensión instrumental.
- Parte importante del esfuerzo que en condiciones progresivas reclama la tarea institucional, se vería derivado a la generación de producción ideológica dedicada a racionalizar el fracaso.
  Ubicadas en la cultura institucional, funcionarían aumentando las dificultades y disminuyendo la probabilidad de encarar la situación como problema.
- Los resultados institucionales —alta deserción y fracaso escolar—, analizadores potenciales de toda la situación, serían objeto de encubrimiento ideológico.
- Este tipo de funcionamiento provocaría el empobrecimiento progresivo de las personas, el vaciamiento de significado de la vida institucional cotidiana y la marginación del establecimiento respecto de su contexto social —del cual se aislaría progresivamente—, con lo cual se completaría la tendencia a la dramatización y su consecuente efecto de conservación del statu quo.

Un análisis de este tipo sirve para dar cuenta de la dificultad de esta situación.

Tanto el niño del sector marginal como el docente y el directivo



no entrenados adecuadamente se ven puestos en una intolerable situación de frustración y obligados por la circunstancia a un funcionamiento regresivo.

La diferencia entre alumnos y docentes es que estos últimos tienen cierta cuota de poder que, cuando no es utilizada progresivamente, puede volcarse en la sobremanipulación compensatoria de los integrantes del sector bajo su dependencia. A los alumnos sólo les queda la posibilidad del sometimiento o el abandono.

Entonces está claro que cada unidad institucional afectada por esta situación de base "la tomará", la convertirá en un objeto de significaciones entrelazadas con contenidos de su historia y situación peculiar, producirá ideología alrededor de ella, cristalizará modos de relación y concluirá por resistir fuertemente cualquier intento de modificar el equilibrio así logrado.

La escuela funcionará entonces con los rasgos del problema cuya solución supuestamente está destinada a alcanzar: resistencia a las modificaciones, impotencia, imposibilidad de integración...

Este tipo de análisis permite advertir también el modo como las unidades institucionales juegan su dinámica dentro de las tendencias generales definidas por el funcionamiento del sistema al que pertenecen. Una situación como la descrita sólo se entiende si se advierte en este sistema mayor la preponderancia de la tendencia a reproducir las relaciones sociales sobre la tendencia a modificarlas.

Por último, el ejercicio nos llama la atención sobre la complejidad de los procesos de cambio que deberían producirse si la situación real confirmara estos rasgos, y sobre la necesidad consecuente de modificar en profundidad los enfoques con que habitualmente se trabaja.

El perfil institucional de la escuela en condiciones de marginación

A la luz del desarrollo intentado y a manera de síntesis, resulta de interés plantear cómo se entendería el tema de este apartado desde las perspectivas institucionales:

a) Al hablar de *perfil institucional* es necesario precisar el alcance que se dará al término "institucional", la amplitud del perfil en cuestión y la de la estimación consecuente:

- ¿Al hablar de perfil aludimos al modelo de escuela que resultaría de una aplicación precisa y sin desvíos de las reglas y normas institucionales? En este caso, el perfil representa un modelo ideal y accedemos a él a través del análisis de esas normas.
- ¿Al hablar de perfil institucional nos referimos al conjunto típico de significaciones adscritas a la escuela, tal como pueden ser estimadas a través del análisis de la vida cotidiana de las comunidades escolares y del de sus productos culturales? En este caso el perfil resultaría un modelo que reconstruiría las tendencias de una población representativa y se accedería a él a través de diferentes tipos de investigación y análisis institucionales.
- ¿Al hablar de perfil nos referimos al producto de un análisis encaminado a dar cuenta de las características singulares de establecimientos en tanto unidades idiosincrásicas de un sistema? En este caso, el perfil resultaría un modelo que reconstruiría la realidad de un establecimiento dado, y se accedería a él a través de un abordaje de tipo clínico. El avance en la generalización de este modelo no podría hacerse a costa de este tipo de enfoque, y en cambio se obtendría de sucesivas síntesis.

b) Para estimar la *adecuación* de un determinado perfil institucional a condiciones específicas, se hacen necesarias también algunas precisiones.

En términos institucionales, el vocablo "adecuación" puede aludir a la consolidación o a la transformación de las condiciones en cuestión, y esto siempre por preponderancia de alguna de ambas tendencias.

Es esperable encontrarlas jugando su incidencia de forma manifiesta o latente o a la manera de efecto paradójico de distintos comportamientos institucionales. Se baja el nivel de enseñanza, por ejemplo, para permitir la facilitación del aprendizaje a alumnos de ritmo lento y, sin embargo, con esto se consolida la imagen que los demás tienen de ellos como "diferentes-inferiores", se promueve la hostilidad ambiente, ésta aumenta —por inhibición— la lentitud del aprendizaje y consolida en todos los integrantes del grupo la sensación de inmodificabilidad de la condición: "ritmo lento = fracaso escolar".

Una estimación de esta adecuación requeriría entonces la discrimi-

nación de aquellas características que resultarían en efectos de consolidación respecto de aquellas otras que tenderían a modificar las condiciones.

La revisión de estudios que podrían resultar complementarios del enfoque aquí propuesto parece mostrar la existencia de aportes a esta estimación en lo que se refiere al perfil en su primera y segunda acepción.

No existe publicación suficiente de análisis institucionales realizados según la tercera modalidad, aunque parece evidente que estudios de este tipo arrojarían nueva luz sobre la significación que adquiere la marginalidad en diferentes unidades institucionales; la manera como se entrelaza con otros aspectos de la vida cotidiana y cómo adquiere pregnancia en función de la historia institucional y de su utilización colectiva con fines defensivos. Sin duda, esta luz alcanzaría para mostrar nuevas vías de acceso a la facilitación de los procesos de cambio pedagógico que el otro tipo de estudio muestra como necesarios.

REFLEXIÓN

El problema del funcionamiento institucional es amplio y complejo. Configura en el área uno de los más trabajados y discutidos a partir de distintas posturas teóricas. Recibe, además de los resultados del trabajo con grupos, el de todos aquellos que desde puntos de vista organizacionales atienden a problemáticas clave de la época: la de la producción, la de la enajenación y la anomia, la del conflicto y la crisis.

La extensión de esta obra impide siquiera plantear la mayoría de las problemáticas específicas. Algunas serán tratadas al presentar avances de investigación sobre dinámicas escolares en circunstancias críticas. Otras se harán presentes al hablar de los factores estructurantes del funcionamiento. Muchas deben buscarse en el tratamiento que hacen las obras que se ocupan de la teoría y las prácticas institucionales.

Sin embargo —a pesar de esta amplitud—, algunas ideas pueden encuadrar la lectura de este apartado y orientar la búsqueda bibliográfica del lector. Las puntualizo sintéticamente.

- Enfocado el funcionamiento institucional como el conjunto de movimientos que se producen según diferentes necesidades, la dinámica está dada por la forma progresiva o regresiva como se superan obstáculos y se alcanzan diferentes metas.
- Estos movimientos pueden ser discriminados en por lo menos cinco niveles:
  - *Instrumental técnico*, relacionado con el conjunto de procesos con los que, en ciclos definidos, se da cuenta de la producción institucional.
  - *Organizativo*, relacionado con la construcción, mantenimiento y ajuste de aquellos sistemas con los que se encuadran las interacciones —en todos los niveles— y se garantizan las condiciones del desenvolvimiento instrumental.
  - *Social.* Alude al movimiento que producen las interacciones formales, informales y fantasmáticas que se dan en los grupos oficiales, los grupos paralelos, los intersticiales[12], en forma especial en los colectivos por función.
  - *Ideológico*, relacionado con la elaboración de concepciones y representaciones que justifican el estilo y los modelos institucionales.
  - *Emocional*, vinculado a los conflictos y material inconsciente activado por las vicisitudes de la pertenencia y por los rasgos referidos a los sentimientos de identificación, cohesión, identidad institucional.

- En una institución educativa, los movimientos se realizan (en general, como en cualquier otra) alrededor de la solución de diferentes tipos de problemas:

  - los problemas con el espacio, su distribución y cuidado;
  - los problemas con los tiempos tanto en lo referente a las tareas de aprendizaje como a los ciclos y subciclos de diferentes actividades vinculadas;
  - los problemas con el desarrollo y el control de las acciones, en especial las directamente relacionadas con la tarea institucional (enseñar y aprender) y con su encuadre y cuidado: comunicación, supervisión, capacitación. Entre éstas tiene actualmente importancia clave el tipo de acciones con que se garantiza un adecuado

[12] Véase Bates y Murray en Baudot (1981).

acceso a la información científico-técnica y pedagógica, para actualizar lo que se enseña y aprende;
- los problemas con o acerca de las necesidades de continencia y control emocional tanto en lo referido a las tareas específicas de aprendizaje y enseñanza —ansiógenas de por sí— como a las que quedan vinculadas a la generación de condiciones para esta continencia;
- las relacionados con las decisiones acerca de la vida institucional, de la vinculación escuela-contexto y del currículo;
- y, por último, aquellos que se vinculan con los recursos, su obtención y distribución.

- En la base del funcionamiento institucional en torno de estas problemáticas se juega la contradicción entre necesidades, imperativos y deseos de signo opuesto. Según sean tratadas estas contradicciones, dependerán el grado y la modalidad progresiva o regresiva de la dinámica.
- Existen evidencias acerca de que las estructuras organizativas y las representaciones sociales que pesan sobre las escuelas se combinan con la falta de formación específica para el trabajo institucional, y generan estilos de funcionamiento regresivo, basados en el tratamiento defensivo de las dificultades y causantes de la incapacidad institucional para trabajar en situaciones adversas.

El análisis de las condiciones estructurantes del funcionamiento arrojará mayor luz sobre la problemática planteada y su vinculación con la obtención de mayor calidad.

BIBLIOTECA
"Prof. CARLOS FUENTEALBA"
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES - U.N.R.
ENTRE RIOS 758 - 2000 ROSARIO

4. ALGUNAS CONDICIONES ESTRUCTURANTES DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

Nos concentraremos en los aspectos que pueden funcionar como condiciones de los resultados institucionales. (Véase el diagrama 1, pág. 40.)

El análisis de estos aspectos desde la perspectiva de su incidencia en el funcionamiento institucional y sus principales resultados (los conocimientos, las concepciones y la ideología) muestra como de mayor importancia:[1]

- La ubicación del establecimiento en el *espacio geográfico*, el *tiempo sociohistórico* y la *trama de instituciones sociales* conforma el contexto que define el "afuera" institucional y el "otro", en términos de intercambio y circulación.
- El *edificio y sus instalaciones* en su calidad de hábitat y su significación simbólica de cuerpo institucional y canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera.
- Los *tiempos* en sus dimensiones históricas; el pasado como mandato y origen; el presente como acción y el futuro como proyecto, y en las secuencias de sus dimensiones internas: ciclos, ritmos, fragmentaciones por actividad, etcétera.
- Los *recursos materiales* en sus dimensiones cuantitativa en relación con las necesidades (abundancia o escasez), cualitativa en relación con la pertinencia (nivel tecnológico, eficiencia) y simbólica (vinculada a convicción y representación de potencia o impotencia).
- Las *personas* en sus características de identificación, su capacitación para la tarea y la pertenencia, y las vinculadas a su personalidad:

[1] La consulta al modelo 6, pág. 193, amplía este enunciado.

motivaciones, proyectos, niveles de aspiración y autoestima, autonomía, tolerancia a la ambigüedad, etcétera.

- Los *sistemas de organización* que pautan la conducta e interacción de los miembros. Tanto en su dimensión formal como en la informal.

Dentro de estos sistemas pueden discriminarse como de especial importancia para los establecimientos educativos:

- el sistema de fines y objetivos de formación
- el currículo
- el sistema de distribución de responsabilidades
- el sistema de comunicación
- el sistema de supervisión, control y evaluación
- el sistema de distribución de conocimientos y circulación de información
- los sistemas normativos
- el sistema político (gobierno y participación en las decisiones)
- los sistemas de identificación de necesidades, planificación y evaluación institucional

- La *red de relaciones entre* los *diferentes grupos* de trabajo, de conexión y de amistad, en que se organizan los individuos para cumplir sus trabajos, darse continente emocional, participar en la política institucional. Interesan estas relaciones tanto en sus niveles manifiestos como en su dinámica latente.
- Los *modelos* y las *ideologías* (concepciones y representaciones) institucionales tal como han sido ya caracterizadas.
- Los *resultados institucionales* tanto en lo referido a su calidad y al modo como satisfacen las necesidades a las que debe responder el establecimiento, cuanto a lo que representan de prueba respecto a la vitalidad institucional y fuente de gratificación o frustración para sus miembros.

El modelo 6 (pág. 193) organiza en un diagrama los diferentes elementos estructurantes que se conceptualizan como determinantes de la calidad.

Cada uno de los aspectos mencionados hasta aquí son de gran interés por su incidencia sobre el funcionamiento institucional. Existe sobre algunos abundante bibliografía; sobre otros, resultados de investigación que arrojan nueva luz sobre la dinámica de las escuelas.

Los límites de este trabajo y mi interés por reservar algún espacio al replanteo del problema de la calidad hacen indispensable seleccionar sólo algunos para profundizar. Para decidir esta selección he tenido en cuenta aquellos en los que se concentran los resultados más importantes de la práctica e investigación que llevamos a cabo[2] y muestran mayor potencial de organización.

EL CONCEPTO DE ORGANIZADOR

Muy utilizado en las ciencias sociales, el concepto de organizador alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales[3] ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su develación de hechos que lo cuestionan.

En el material de diagnósticos e investigaciones del que disponemos aparecen recurrentemente con este carácter:

- la idiosincrasia de la tarea
- la representación acerca del origen y la historia institucional registradas en diferentes aspectos de la cultura: mitos, leyendas, relatos, representaciones, etcétera.
- la inserción en el medio
- el fin-proyecto
- el espacio y los recursos
- el conjunto aceptado de representaciones y significados sobre la institución
- los componentes simbólicos de los modelos institucionales

Vamos a detenernos en cada uno de estos aspectos para plantear, de modo sintético, parte del conocimiento que ponen a nuestra dispo-

[2] Me refiero a los trabajos realizados en el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Secretaría de Asuntos Académicos, UBA, desde el año 1984.

[3] Véase Barbier, R., *La recherche d'actions dans l'institution éducative,* París, Gauthier Villars, 1977.

sición los enfoques institucionales. Desde ya no se trata de una exposición completa; sería imposible para los límites de una obra y para los de mi conocimiento. Se trata sí de conocimientos que constituyen los núcleos de mayor potencial explicativo en el marco referencial que utilizo y que derivan ese potencial en parte de su riqueza en las formulaciones teóricas de origen y, en parte, de la confirmación empírica que han tenido una y otra vez en nuestros trabajos de investigación y de intervención institucional.

Antes de comenzar esta exposición *es de interés recordar* que el análisis exhaustivo de un hecho institucional o el del estilo y cultura de un establecimiento exigen un encuadre metodológico que combina: a) la utilización sistemática de un enfoque *situacional* (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un enfoque *histórico* (cómo fueron y devinieron lo que son); b) el análisis de nuestro objeto de interés por lo menos en dos dimensiones: *material* (cómo son los hechos en su realidad tangible) y *simbólica* (cuáles son los significados que los hechos portan); c) el análisis de lo simbólico por lo menos en dos niveles: *manifiesto* (lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa) y *latente* (lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación); d) la inclusión del análisis de nuestro vínculo con los hechos tanto en los aspectos conceptualizados como fenomenología de la transferencia cuanto en aquellos discriminados como dimensiones de la implicación.

Lo que sigue intenta ser un aporte al esquema referencial que sirve al modo de analizador conceptual de sucesos determinados. Frente a cada caso, todo lo que estamos exponiendo debe cuestionarse y confrontarse con la realidad y con hechos que seguramente pueden ofrecernos imprevisibles significados si no encorsetamos el análisis en nuestros propios límites.

LA TAREA INSTITUCIONAL

Al hablar de tarea institucional debemos, por lo menos, referirnos al conjunto de trabajos que diferencian a la institución educativa en dos sentidos: en un sentido restringido para intentar adentrarnos en el trabajo escolar como conjunto de acciones a través de las cuales

procuramos facilitar el aprendizaje. En un sentido amplio, para plantear el conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones puedan operacionalizarse.

Planteemos con algún detalle ambos modos de ver la tarea.

La tarea institucional en sentido amplio

Sabemos que la tarea de una unidad escolar es compleja.

En muchos casos el modelo que informa al establecimiento limita el ámbito de operación al aula. Todas las corrientes actuales tanto en las ciencias de la educación como en las ciencias sociales y psicológicas que se ocupan de ella en alguna rama especial, coinciden en que el ámbito educativo "en la escuela" es el conformado por el espacio institucional completo y en sus vinculaciones con el medio. El aula es generalmente un subespacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de lo disciplinar. La trama de relaciones y acciones que trenza la vida cotidiana es el espacio de esa socialización profunda con un estilo de vida que caracteriza la función especializada de la escuela.

La dimensión de complejidad de este conjunto de acciones se capta solamente adentrándose en la dinámica profunda de la tarea educativa.

Intentemos hacerlo de un modo introductorio previo desarrollo de algunos conceptos que permitirán encuadrar el análisis.

Toda tarea se desarrolla en un proceso que puede verse en cuatro dimensiones: la instrumental, la social, la vincular y la ideológica.

Su característica o idiosincrasia marca condiciones para el que la realiza: requisitos, exigencias, dificultades, y, de un modo particular, reclama determinados tipos de acción y relación en determinados ritmos y modalidades.

Podemos discriminar cuatro fuentes de la idiosincrasia de una tarea:

a. *La índole de la materia* que se trabaja, especialmente su maleabilidad y resistencia, su fragilidad o fortaleza, su posibilidad de manipuleo próximo o distante, concreto o abstracto.

Se ve la operación de esta fuente con claridad si comparamos entre sí tareas que se diferencian groseramente; el estudio del movimiento de los astros y el tallado en piedra, por ejemplo, o estas dos y la administración de un negocio, la vigilancia de una reserva, el control

de un gran hospital o la conducción de un curso escolar.

b. *Las herramientas y técnicas disponibles*, en especial su grado de sofisticación y precisión, su automatización, su grado de fundamento científico y los grados de capacitación que requiere su uso, así como su idiosincrasia en cuanto al *cuantum* de incidencia humana que reclama, acepta, tolera.

No necesitamos, para apreciar la enorme gama de diferencias, comparar las técnicas de un lustrador de maderas con las de un ingeniero de sistemas. Si nos ubicamos dentro del mismo tipo de tareas realizadas con diferentes técnicas, apreciaremos algunos aspectos de interés.

Comparemos el trabajo de un médico clínico rural y un maestro presencial con el trabajo de un médico en un centro de alta tecnología y el programador de un curso a distancia. En estos casos, un análisis fino mostrará que la precisión que se alcanza con la sofisticación del instrumental provoca un aumento de distancia afectiva que, paradójicamente, puede incrementar los riesgos de enfermedad y dificultad de aprendizaje (en uno y otro caso). La comparación también nos llamará la atención —al hablar de herramientas y técnicas para el trabajo con seres vivos— sobre la necesidad de tener especialmente en cuenta aquellas herramientas y técnicas que provienen del uso de los propios afectos y del establecimiento de relaciones y vínculos con las personas "objeto" de trabajo.

c. *El ámbito de trabajo,* no sólo en cuanto a sus características de seguridad y salubridad referidas a lo físico y psicológico sino también en cuanto a su grado de complejidad y los montos de ansiedad y problematización adicional que puede añadir a la propiamente derivada de la tarea misma.

Esto se aprecia claramente si comparamos el ámbito de trabajo del artesano en su casa primero, en el pequeño taller colectivo luego y en la planta fabril y sobre la cinta de montaje por último. O si analizamos las diferentes tensiones y presiones a las que están sometidos un maestro domiciliario que atiende a uno o a un pequeñísimo número de alumnos, el maestro de una pequeña escuelita suburbana y el maestro de una grande, importante y tradicional escuela del pleno centro de una gran ciudad.

En los últimos casos la tarea no es solamente un objeto en sí y para el que la hace; es también un objeto de regulación organizacional, un vehículo de mensajes, un instrumento de transacción y negociación.

Su sentido no sólo tiene que ver con las acciones con que se opera. Está afectada de más por la medida en que su resultado se ve como prueba de respeto y aceptación de las normas, expectativas y valores de la institución. De ahí su acrecentada complejidad.

d. *La significación social* se traduce en expectativas y provisión de recursos y, a través de ello, pasa a formar parte constitutiva de la tarea. Ciertas tareas altamente valoradas "sólo pueden ser realizadas por algunos y en determinadas circunstancias".

La significación de posesión y poder que se adscribe a otras determina un estilo peculiar en quienes la realizan, un "yo soy muy importante porque hago esto que es tanto o más importante que yo", y de hecho cierra el acceso a ella de muchos otros que fracasan —por sus características— en mimetizarse con esta ilusión.

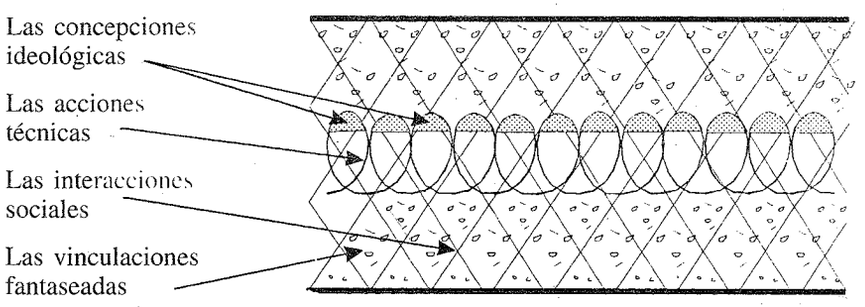
La tarea educativa

Para el caso de la tarea educativa, como en el de todas las que se realizan con personas, la discriminación de las cuatro dimensiones se hace difícil. Sobre todo, como veremos enseguida, en los niveles interactivos y técnicos que están fuertemente entrelazados.

Centraremos el análisis en el nivel instrumental para ir mostrando de qué modo éste compromete los restantes.

La tarea educativa consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento de los sujetos "en educación" hacia ciertas formas deseables. Dentro de ellas pueden hallarse todos los contenidos definidos a lo largo de la historia de diferentes comunidades y otros que aún constituyen un futuro no imaginable.

Dimensiones de la tarea educativa



La responsabilidad de la escuela es administrar (diseñar y poner en acción) las situaciones en las que esos aprendizajes se planteen como necesarios, incentivar su interés y ofrecer los recursos y ayudas para que realmente se efectivicen.

Es un hecho reconocido por todas las perspectivas que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreductible entre las necesidades de su organización y las necesidades y deseos de sus miembros. Como anticipamos ya, en los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente.

- La oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obligan a limitar la iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento.
  Visto de otra forma, es la oposición entre la acción directriz de la tarea educativa (que compulsa el comportamiento hacia determinados modelos) y el deseo de libertad de su "materia prima".

- La oposición entre la tendencia a develar el carácter de violencia que implica la dirección de la conducta y la tendencia a mantener la idealización con que habitualmente se oscurece este significado.

- La oposición entre la tendencia a innovar y modificar el contexto y la tendencia a reproducirlo.

Las tres fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad del individuo y la necesidad social de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen su funcionamiento.

El monto de esta tensión variará de acuerdo con los márgenes de libertad que propongan los modelos que orientan el tratamiento técnico de la tarea.

La comprensión de las vicisitudes de la tarea educativa requiere tener en cuenta que los procesos implicados en su desarrollo comprometen niveles complejos de la dinámica personal.

La dinámica del que aprende y del que enseña

Sobre el que aprende

El sujeto humano aprende cuando enfrenta en sí y reconoce una

situación de falta o carencia. Si esta problematización no ocurre, el aprendizaje no se inicia o, iniciado, no se consolida.

Aun cuando el aprendizaje sea vivido con expectativa e interés está teñido de temores y ansiedades. El que aprende enfrenta riesgos: el abandono de conductas conocidas por otras no probadas; la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en una realidad "habitual", la dependencia temporaria de otro (el maestro) que puede resultar auxiliador pero también amenazante; la desprotección que significa verse expuesto y exponer frente a otros las falencias y los puntos vulnerables; el riesgo de perder la estima de los otros y ver dañada la propia; el temor a constatar incapacidades temidas; la incertidumbre respecto a la ayuda prometida: todo se mezcla con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender.

Cuando el aprendizaje se realiza en un contexto institucional, otros significados se añaden a su desarrollo y lo complican. Del mismo modo que el trabajo a desgano es un recurso de lucha para el obrero, la reticencia en el aprendizaje puede ser tomada como demanda y expresión de oposición por el grupo de alumnos, y cada uno de ellos puede recibir fuerte presión para no exceder los límites de rendimiento que le permiten mantener la estima del grupo. Recordemos la hostilidad que despierta el "traga" y tendremos claro ejemplo de las variables sociales que se introducen en el campo del aprendizaje. Como veremos más adelante, su logro no es sólo un resultado individual; es también un instrumento de poder institucional.

En definitiva, la compleja trama de implicaciones personales y sociales a las que sólo hemos aludido hace del aprendizaje un proceso difícil en el que la capacidad de demora, el grado de tolerancia a la frustración, la posibilidad de control de la ansiedad, la tolerancia a la ambigüedad, se convierten en puntos críticos desde el sujeto que aprende.

Sobre el que enseña

La educación en su dimensión de transformación de otro a una forma de vida y comportamiento se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones cognitivas de progresiva complejidad. La exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las

tareas educativas —en todos sus roles— en trabajos altamente complejos.

Contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesario para el adecuado desarrollo de un grupo —generalmente amplio— requieren de los docentes un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental que exige al que ejerce el rol en mantener un permanente y delicado equilibrio.

Un docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones. Por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados. Es responsable de responder por la transmisión y persistencia de esos valores. Pesa sobre él el derecho y el deber de acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores. Por otro lado, y como consecuencia de esto último, es el responsable concreto del aumento de inseguridad e incertidumbre. Debe enfrentarse a su existencia y a la de todas las conductas que surjan como defensas.

En situaciones en las que su poder de coerción y su autoridad para "imponer las reglas" se ve reforzada, el manejo de estos fenómenos le es más fácil.

En circunstancias donde el monto de violencia intrínseca al acto educativo trata de disminuirse, se ve reclamado por un conjunto de demandas que pueden serle insostenibles. Debe poder dar seguridad, mantener un clima de confianza, proporcionar ayuda técnica idónea, controlar los conflictos que emergen, proteger y guiar las relaciones sociales, cuidar y proveer actividades y materiales de trabajo, armonizar las demandas de los distintos sectores de la institución, ser ilustrado, ser justo, ser equilibrado... Y si no hace o no es todo esto, suele enfrentar fuertes sanciones expresadas directa o indirectamente a través del rechazo, la oposición y el conflicto hacia el aprendizaje que él propone y hacia su propia persona.

Los modelos con los que la institución escolar le propone trabajar —los medios y recursos que le ofrece— y las condiciones en las que lo colocan, configuran por sí un campo de dificultad adicional. Su tarea debe desarrollarse en general con grupos demasiado grandes, contando con pocos recursos en tiempos de contacto fracturados y breves, en una situación a menudo burocratizada, en la que queda seriamente amenazada su posibilidad de manejo autónomo y carga sobre sí la responsabilidad del éxito y el prestigio institucional.

Diferentes estudios parecen mostrar con claridad que en la motivación para las tareas educativas tiene un peso importante la necesidad de confirmar la potencia y vitalidad de los propios afectos para "dar vida" y "hacer crecer". Por consiguiente, el trabajo que en sus resultados disconfirma esta potencia, activa en las personas sentimientos de humillación, invalidez, desconcierto, soledad, y da lugar a conductas defensivas más o menos típicas (distancia, estereotipia y rutinización, exacerbación del control, diferentes formas de seducción).

Esta presentación permite hacer evidente que el manejo instrumental de la tarea incluye, además del manejo de los contenidos que se enseñan, el de una serie de técnicas de trabajo psicosocial entre las que ocupan lugar preferencial las vinculadas a la posibilidad de desempeño autocontrolado y sometido a análisis continuo.

El logro de condiciones para la formación

Hemos ya señalado en la primera parte que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreductible entre las necesidades del individuo y las de la organización. Dijimos también que en los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente:

- Oposición entre la demanda de comportamiento homogéneo —todos deben alcanzar, por los mismos caminos, resultados acordes con un modelo— y la demanda de comportamiento singular que tienen los individuos y que expresan en sus intereses y rasgos particulares de aprendizaje.
- Oposición entre la exigencia de respetar la tradición en la definición de criterios de decisión y acción, y el deseo de explorar, inventar, innovar en los fines y en los métodos.
- Oposición entre la propuesta de dar a la comunidad lo que los mandatos sociales establecen y la propuesta de desviarse de ellos en el sentido que marca la individuación de los sujetos.

Por último y como derivada de las anteriores,

- La oposición entre la tendencia a encubrir la violencia que supone

la mera dirección externa del comportamiento así como la presión a la homogeinización y la tendencia a revelar las condiciones de tal violentación y suplantarla por condiciones que permitan respetar las diferencias individuales.

Estas fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad de los individuos y los grupos, y la necesidad de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen un funcionamiento acorde con la distribución vigente del poder. El monto de la tensión y el sufrimiento que origina variarán, por una parte, de acuerdo con el margen de articulación con las diferencias individuales que permiten los modelos pedagógicos operantes y, por otra, de acuerdo o en relación con el grado de legitimación y valor que dan a los resultados de la formación los mismos sujetos que sufren la violencia de algunas de sus necesidades, rasgos y deseos.

Obviamente, y como también lo hemos ya señalado, estas tensiones juegan un papel dramático en el campo relacional de los sujetos escolares.

Formadores y sujetos en formación mantienen un delicado equilibrio personal y de relación del que depende el grado en que pueden generar una confianza mutua que posibilite la tarea. Por supuesto, como lo veremos a lo largo del desarrollo, este logro está directamente influido por las instituciones que orientan la formación, sobre todo por aquellas —modelos y guiones para el desempeño— que orientan específicamente la atribución de significados a las conductas de uno y otro, y marcan lo permitido y lo prohibido en esas relaciones.

Tal vez el punto crítico en la relación esté definido por la representación de autoridad que ellos proponen y desde la cual el maestro queda investido con características benéficas (es una autoridad auxiliadora que ayuda a crecer), maléficas (es una autoridad persecutoria que vigila y castiga) o, como en la generalidad de los casos, con alguna combinación en la que unos u otros rasgos oscilan en intensidad según la dinámica institucional y del aula.

La significación de la tarea educativa y sus requerimientos técnicos y psicosociales sufre modificaciones según el modelo pedagógico institucional que sostiene e informa la vida del establecimiento. Este es el supuesto de partida. Despleguemos algunas de sus significaciones.

Habitualmente, en nuestras instituciones los modelos pedagógicos vigentes consideran al aula como el espacio en el que se produce la

educación, o por lo menos la valoran como su ámbito privilegiado. El resto de las zonas y los tiempos son de "entrada" y "salida" respecto de ella. En un muy pequeño número de casos se considera a la escuela como el ámbito y a la comunidad institucional como el agente educativo. Y aun así el objeto de planificación, administración y control habitual sigue siendo la tarea que se realiza en los salones de clase.

De hecho, la idiosincrasia misma de la tarea, la intensa involucración que provoca en los que en ella intervienen, los fuertes niveles de conflicto que le son habituales, originan necesidades de relación, contacto, proximidad y acción que impulsan la organización de las personas y sus trabajos, e inciden de forma directa en la dinámica de funcionamiento (por ausencia o por exceso).

En términos amplios es posible considerar como herramientas institucionales que quedan comprometidas en la tarea de formación:

- la comunidad escolar en su vida cotidiana
- el grupo de aula
- los procesos psicosociales que permiten la interacción y la ayuda (comunicación, identificación, análisis)
- el espacio, las instalaciones y equipamientos didácticos
- el repertorio de técnicas para proporcionar estimulación bajo la forma de información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias.

Sin embargo, la posibilidad de hacer uso intencional de estas herramientas depende en buena medida de las concepciones operantes en el modelo institucional. Por consiguiente, también dependen de este modelo la posibilidad y la capacidad institucional para intervenir sobre las variables que provienen de cada uno de esos campos.

En general, las diferentes líneas teóricas coinciden en definir dos prerrequisitos básicos de una situación de formación adecuada: *la seguridad emocional y la adecuada ayuda técnica,* ambas influidas por los modos de entender cómo alcanzan los sujetos a sentirse seguros para aprender y los rasgos que tiene una ayuda pedagógica para resultar adecuada.

¿Qué resulta más importante para la seguridad emocional del que aprende? ¿La autoridad del saber del maestro, el valor del aprendizaje, la certeza de no ser sancionado por el error, la incuestionabilidad del afecto de los compañeros, la certidumbre respecto a sus logros, el

respeto por su tiempo, la exigencia que lo lleva a dar el máximo...?

¿Qué resulta definitorio de una adecuada ayuda pedagógica: la calidad del saber y la información que se imparte, la libertad que se da para explorar, la certeza de manejar fuentes incuestionadas, la aceptación de los propios intereses, la posibilidad de consultar todo lo que sea necesario, el respeto por las diferencias, la presión hacia el modelo exigido socialmente?

Imposible contestar sin obtener antes otras respuestas... ¿Cuándo, en qué tiempo, para quiénes, en dónde? Seguramente esto resulte chocante. Sin embargo, sólo muestra, y apenas un poco, la medida en que la escuela, y por consiguiente las situaciones de formación que en ella se configuran, son productos históricos y por eso institucionales.

Quizá más adelante se alcanzará a comprenderlo en su real alcance. No más tranquilizador, necesariamente.

INSERCIÓN SOCIOINSTITUCIONAL DEL ESTABLECIMIENTO

El conocimiento de la ubicación contextual del establecimiento es importante por lo menos en dos sentidos:

- del tipo de contexto y del tipo de inserción dependerá en gran parte el grado de poder institucional y su grado de estabilidad y dinámica;
- del contexto provienen las demandas y los "materiales" para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos. El medio es el "cliente" del establecimiento, aun en el caso de instituciones cerradas especiales como las de clausura completa y de por vida (religiosas, penales, etc.).

Conocer con precisión los puntos señalados en este título posibilita contextuar el análisis posterior y aumenta nuestra probabilidad de comprender los significados de cada aspecto institucional.

Precisemos algo más "qué ver" y "qué preguntarnos" acerca de esta relación.

a) La ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, el grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional.

Por otro, permitirá comprender su posible significación para el tipo

de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la escuela.

También mostrará el grado en que la cultura de la escuela es armónica o disruptiva respecto de la de los actores a los que atiende y permitirá por consiguiente prever los posibles efectos y dificultades de su acción.

Por último, dará a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera como "los productos" de la escuela pueden insertarse en el medio.

b) Centralmente, la ubicación socio-histórica del establecimiento permitirá conocer los fines y objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del "mandato social" que pesa sobre ella así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen.

La expresión, como veremos luego en mayor detalle, "*mandato social*" alude a un imperativo —generalmente no explícito en los fines— relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar, desde antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar, los obstáculos a vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.

Diversas investigaciones muestran la existencia de distintos niveles de calidad —aun entre establecimientos oficiales— y su relación con el lugar social que ocupa la población de alumnos.

Lo que llamamos "mandato social oculto" se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela, y por medio del tipo y monto de recursos que se le asignan.

Una serie de concepciones sobre el hombre social, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje "envuelven" en general este mandato, encubriéndolo por una parte y legitimándolo por otra. Los márgenes de libertad del establecimiento están relacionados con su fuerza y con el grado de rigidez de las estructuras sociales.

Cuando —como sucede habitualmente— el "mandato oculto" contradice los fines, se instala para el establecimiento particular una situación paradójica: cumplir con los fines es ser desviante respecto del mandato y viceversa.

Aunque el peligro real de quebrar un mandato de esta índole varía con el tipo de organización sociopolítica en la que está inserta la escuela, el peligro fantaseado es siempre alto porque en los niveles psicoafectivos todo "mandato" proveniente del poder social parece quedar ligado a las imágenes de las primeras figuras de autoridad paterna, aun en sociedades industriales urbanas en las que se ha producido la separación de la autoridad secular y sagrada. Ni qué decir sobre la fuerza, potenciada hasta resultar invencible, en aquellas sociedades o grupos en los que toda autoridad se legitima formalmente en la del padre y ésta en la de deidades sobrenaturales.

El conocimiento y consideración del tiempo sociohistórico permitirá también estimar el grado de estabilidad o convulsión con que se enfrenta el establecimiento.

Los estados sociales convulsivos, aquellos en los que están en crisis y cuestionamiento las formas de convivencia, los valores, las normas, tienen impacto sobre las organizaciones conmoviendo su vida cotidiana, cuestionando sus fines y objetivos, provocando inestabilidad por la falta de recursos y —especialmente— poniendo en tela de juicio el valor y pertinencia de su producción.

Para el caso de la escuela es de interés tener en cuenta que todos aquellos procesos sociales que pongan en cuestión los criterios e imágenes de autoridad tendrán especial incidencia pues parece característica constitutiva de todos los modelos de escuela instituidos en el transcurso de la historia basar su funcionamiento en el respeto por la autoridad (divina, científica, política, según las épocas y circunstancias) que respalda el "qué" se enseña y el "cómo" se enseña.

Es interesante señalar que —desde el punto de vista del contexto— la escuela parece funcionar como la institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad. Y estos niveles funcionan y se alcanzan haciendo "pivote" en la aceptación de ciertos valores y normas y en la obediencia a estructuras y personas que las representan (autoridad).

La aceptación de la autoridad sería, desde este punto de vista, la gàrantía de un control social "incruento", pues por sí significa la protección natural del statu quo.[4]

[4] Es de mucho interés el análisis que hace sobre el fenómeno de la autoridad Mendel, G. en *Para descolonizar la infancia*, Buenos Aires, Ariel, 1974.

c) La ubicación del establecimiento y el tipo al que pertenece en la trama social de instituciones permitirán estimar otros aspectos de su grado de poder y su posibilidad real de obtener recursos y márgenes de libertad para definir su propia acción.

Uno de los aspectos que más se discuten a nivel teórico está relacionado con el margen real que tienen las instituciones educativas para incidir en el sentido de los cambios sociales. Es evidente que estará afectado por las características del contexto pero también será la resultante del grado en que —en el interior institucional— puedan permitirse la emergencia de fuerzas instituyentes.

Las universidades con sus instituciones de autonomía de gobierno y libertad de cátedra aparecen como las escuelas con mayor deseo de recuperar o mantener poder instituyente. Por eso mismo, probablemente, son duramente cuestionadas y sometidas a crítica. El estar alejadas de la realidad social es el defecto que en mayor medida se les señala, sin advertir que ese alejamiento parece ser un rasgo de todas nuestras instituciones educativas, aun en los niveles en que no tienen tales grados de libertad de acción.

Tal vez la irritación que provocan "las pretensiones de los universitarios" tenga que ver con su carácter desviante con respecto a las concepciones que definen a las instituciones educativas.

Las escuelas, en general, tienden a ser concebidas como instituciones-instrumento de otras que buscan consolidar su permanencia: el Estado, la Iglesia, la familia, las comunidades subculturales con poder social (las colectividades, por ejemplo).

Su definición como "instrumento" explicaría por un lado el control social que se ejerce sobre sus márgenes de libertad; las luchas de diferentes instituciones para aumentar su poder sobre ella y los conflictos interinstitucionales que se plantean cuando en su acción parecen estar orientadas por valores no compatibles con los que sostienen esas instituciones.

Por debajo de esas tensiones parece jugarse el poder sobre las generaciones jóvenes y la posibilidad de incidir con mayor peso en la dirección del futuro de los diferentes grupos y sectores sociales.

Entrarán en dura competencia con la escuela aquellas instituciones que se consideran con derecho a marcar y orientar ese futuro: las iglesias por sí o a través de las familias; las corporaciones por sí o a través del Estado, las iglesias y los ejércitos; los distintos sectores

sociales a través del Estado... Dentro mismo del sistema escolar, las escuelas públicas y las privadas representarán diferentes intereses institucionales...

La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general acompaña a los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto muy alto de ideología e ilusión.

EL ESPACIO, SUS SIGNIFICADOS Y FUNCIONES

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional.

Como tal puede ser "mirado" en sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico.

Veamos cómo esta discriminación nos ayuda a comprender mejor algunas "vicisitudes" de la vida en la escuela.

Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse "disponibles" frente a las demandas del trabajo.

Por otro, a través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos.

Por último, la calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos.

Es una experiencia común la limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado, y el sobreesfuerzo —a veces imposible— que exige trabajar "como si" esa limitación no existiera. La escasez o la pobreza material del espacio potencian ciertas significaciones que se comprenden mejor teniendo en cuenta su dimensión simbólica.

En el nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones deben ser considerados por lo menos en tres aspectos:

a) *Constituyen y funcionan como el continente* (en el sentido de límite, protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia. Si hicimos el ejercicio de evocar las imágenes asociadas a la idea de "institución escuela" o "la escuela", seguramente constatamos que la representación se construye —y esto es genérico para todas las instituciones— con el "cuerpo" y la "cara" de sus edificios característicos.

Portadores de la significación profunda de cuerpo, el edificio y los equipamientos pasan —en una segunda vuelta de espiral— a representar el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución, e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.

b) *Operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social* (la comunidad, sus instituciones, el estado, etc.) y como "pantalla-espejo" de la dinámica institucional interna.

Roturas, carteles, inscripciones y ataques de diferente índole son expresión de esos niveles de relación y como tales deben ser interpretados. Es conocida por todos la utilización de ciertos espacios de la escuela —los baños, por ejemplo— para inscribir y llamar la atención sobre aquellos temas acerca de los que no se habla y a los que no se convierte en tarea.

La rotura y el maltrato de los edificios son modos regresivos de hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamiento cuando no la hostilidad, el repudio y el prejuicio.

c) *Son expresión de un modelo pedagógico* que condicionan en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan.[5]

[5] Sachetto, P. *El objeto informador,* Barcelona, Gedisa, 1986. Trilla (1985), ob. cit.

Desde esta perspectiva, el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que deben ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un control indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción.

Pensemos como ejemplo en la disposición habitual de un aula con un número de estudiantes que sobrepasa su capacidad, y veremos claramente cómo su equipamiento, su amoblamiento, la disposición general de sus espacios, dificultan o impiden, absolutamente a veces, un tipo de trabajo que no sea el previsto en el modelo convencional.

En este sentido, son indicadores de importancia:

- los espacios que se discriminan para cada tipo de actividad contemplada y la forma como se amueblan;
- la existencia y características de los espacios asignados al trabajo de los docentes solos, con otros docentes y con los alumnos (fuera del aula); al trabajo con los alumnos solos, con otros alumnos, con docentes y alumnos; al trabajo con diferentes miembros de la escuela, con las familias, los padres, otros miembros de la comunidad...;
- la existencia de espacios abiertos y su destino;
- la articulación entre espacios abiertos y cerrados y la de ellos entre sí;
- la manera como se comunican y articulan los espacios internos y con el exterior;
- el modo como los espacios pueden ser usados para diferentes fines, poblaciones, tipos de trabajo, etc.;
- la existencia de espacios discriminados y equipados para diferentes actividades...

Un análisis de los tres aspectos en la realidad de los espacios e instalaciones de nuestras escuelas muestra la existencia de algunas regularidades que debemos tomar en cuenta.

Una escuela típica de nuestro país cuenta en general con una combinación, típica también, de los siguientes rasgos:

- espacios para el trabajo de grupos de alumnos a cargo de un docente, dispuestos a manera de aula convencional; bancos y pupitres, un escritorio y silla para el docente, un pizarrón y alguna instalación auxiliar para colgar;

- ningún espacio o un pequeño espacio para "estar un rato", asignado a los docentes;
- un espacio para la dirección y otro para la administración;
- algún espacio abierto para el tiempo de "recreo", en general insuficiente en tamaño;
- algún salón de usos múltiples, utilizado sobre todo en ocasión de los actos escolares que habitualmente son las únicas oportunidades en que las familias y la comunidad entran a la escuela;
- muy pocos —o ninguno— espacios para actividades especiales y, cuando los hay, con límites en su posibilidad de uso (es pequeño, tiene instalaciones o equipos frágiles que no "soportan" tanto uso, no "soporta" los grupos completos, no alcanza para todos...);
- los diseños cuidan específicamente la separación de los grupos y actividades según el supuesto de que así se mejoran la concentración, el control y el aprovechamiento de la tarea;
- *un patio central y una "corona" de aulas o un largo pasillo de aulas* en sucesión (los modelos panóptico o internado, respectivamente) son los modelos habituales a los que responden los diseños. En ambos —como veremos luego— se privilegian las funciones de control por encima de las de comunicación y libre circulación.

De hecho, estas características de los edificios combinadas con la escasez de recursos determinan que con frecuencia los espacios originalmente destinados a actividades especiales (bibliotecas, gimnasios, salas de reunión, laboratorios, patios, pasillos, etc.) sean convertidos en aulas.

El análisis de diversos tipos de escuelas primarias y medias muestra que esta realidad edilicia está en general acompañada por una baja "densidad" de actividad destinada al intercambio, la reflexión y la investigación. Lo frecuente es que el contacto sea evitado de forma sistemática, pues se lo define como distractor respecto de la tarea intelectual, y que se considere "contacto distractor" casi toda actividad o intercambio que no estén previstos en el dictado y la "escucha" de clases en el cumplimiento de tareas administrativas o en la realización de ejercicios escritos.

Las escuelas que en su trabajo se desvían de esos modelos lo hacen porque pueden funcionar en sentido opuesto al que les marca el espacio material.

Cuando el funcionamiento se ajusta exactamente al "cuadro" que

crea el espacio y los tiempos es frecuente encontrar un índice alto de comportamientos desviados: dificultades para integrar grupos productivos; hostilidad intensa; violencia, alborotos y descontrol en los tiempos libres, etcétera.

Dentro de este modelo las variaciones en cuanto a calidad del espacio y las instalaciones tienen que ver —en general— con el nivel de recursos de las escuelas y sus cooperadoras, pero también con el nivel de significación que el modelo adquiere para los actores institucionales.

En este sentido, los efectos desviantes se intensifican y agravan cuando el modelo está cuestionado y ha perdido significación pero no ha sido reemplazado por otro o por el proceso de búsqueda de su alternativo. Esto último se da con mayor frecuencia en las ciudades populosas del país o en aquellas escuelas que, por diferentes razones, reciben población en situaciones de transición.

El espacio y el trabajo pedagógico

La investigación de la dinámica de los procesos educativos en la escuela aporta evidencias que permiten relacionar la posibilidad y el deseo de trabajar con la autoestima del sujeto, su convicción y seguridad acerca de su poder para alcanzar determinadas metas, su sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo en particular y a la institución en general.

Diferentes estudios —algunos ya clásicos en la psicología social y la psicología del trabajo— han mostrado la fuerte incidencia que las condiciones institucionales (la cultura y el estilo de la escuela en nuestro caso), grupales (la estructura y dinámica del grupo de aula), interpersonales (los modelos de relación docente-alumno y las expectativas predictivas del maestro, por ejemplo) e individuales (la historia particular del sujeto y sus condiciones) tienen sobre la autoestima, la confianza y la pertenencia.

Por otra parte, para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la autoconfianza están vinculadas directamente con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarios para avanzar en los trabajos.

Por su lado, las investigaciones y estudios sobre pensamiento

aportan datos significativos acerca de la importancia que tiene para el desarrollo intelectual la estimulación provista a través del suministro de información, recursos y espacios de libertad para explorar, indagar e interrogar la realidad.

Si todo esto se toma como base, parece claro que el análisis de los edificios escolares y el del espacio material y simbólico que ellos configuran debieran considerar por lo menos los siguientes aspectos:

a) El conjunto de características que parecen más relacionadas con la posibilidad de provocar sensación de bienestar, seguridad y confianza (todas las vinculadas a la amplitud, la comodidad, la conservación, la higiene y la seguridad física, y que han sido largamente tratadas por los especialistas pero sólo atendiendo a su importancia para la salud corporal).

b) El conjunto de rasgos que pueden vincularse al estímulo del deseo de hacer, moverse, pensar, buscar (todo lo conectado con la circulación, comunicación y disponibilidad de equipamientos didácticos de diferente índole).

c) El conjunto de significados que adquiere el edificio para la comunidad institucional que lo utiliza.

d) La manera como es utilizado como mediador de la relación con la comunidad mayor.

e) La manera como es protegido, cuidado, atacado, depredado en su carácter de "objeto" significativo en sí y "objeto" representante de la institución.

HISTORIA INSTITUCIONAL

La importancia de la historia institucional es uno de los aspectos menos trabajados en la literatura específica. En nuestro medio, ha sido Ulloa el que primero llamó la atención sobre el tema en 1964, pero no se dispone de material para confrontar con las ideas que expongo como resultados preliminares de nuestros estudios.[6] Al presentarlos

[6] Además del trabajo histórico que desde 1984 realizamos como parte de los diagnósticos institucionales escolares en nuestra cátedra, Sandra Nicastro realiza investigación en el tema "El origen y la historia institucional en el desempeño de los roles directivos" desde 1988 en el IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

atenderé en especial las circunstancias que rodean y conforman el momento del origen, y aquellas que configuran y se relacionan con sucesivos momentos de crisis y avances en el sentido del proyecto institucional tal como puede reconstruirlos un profesional externo a través del análisis de documentos, testimonios y diferentes símbolos y de la observación de la vida cotidiana.

El origen [7]

La creación, el origen, la iniciación de cualquier hecho o proceso social, y más aún los de una escuela que en nuestras comunidades adquiere particular significación como expresión de su potencia para progresar hacia el futuro, son en sí un acto de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo conocido, pérdida y deslumbramiento, y quedan ligados —psicoafectivamente— a las fantasías y emociones propias de un nacimiento. La sabiduría popular tiene registrado el hecho en la utilización metafórica del lenguaje que alude al embarazo y el parto. "Asistimos al alumbramiento..." "Somos testigos del nacimiento..." "Después de una larga y dura lucha vemos nacer...", son expresiones habituales en los discursos de fundación.

En el relato de las fundaciones encontramos material de doble significado: el que expresa significaciones de entusiasmo, deseo, potencia, proyecto, con el tono emocional de gesta, y el que alude al dolor, al esfuerzo y a la pérdida, que acompañan la creación, indica-

---

Están desarrollando trabajos de interés L. Garay y N. Ceballos en la cátedra Psicosociología de los grupos y las instituciones de la UNC, en especial en el tema de la reconstrucción histórica e historiación de los problemas que originan demandas de intervención en instituciones educativas, y Alicia Mezzano, que trabaja en proyectos interdisciplinarios (con historiadores) en la cátedra de Psicología Institucional UBA a su cargo.

Estos especialistas preparan trabajos de próxima aparición. Véase, además, Nicastro, S., *Los orígenes de la institución y su incidencia en la representación y desempeño de los roles directivos. Tesis de especialización FF y L. UBA 1988,* y los otros trabajos de esta autora.

[7] El material incluido en los puntos que siguen fue presentado en el ICE para su discusión en ateneo en 1987, y ha sido incluido en el material del curso a distancia "El análisis institucional en la escuela", OEA IMPAD (Argentina), 1989.

Véase Andreozzi y Nicastro, "Profesión y modelos profesionales", en *Revista Argentina de Educación* de la A.G.C.E., Año IX, N° 16, cctubre de 1991.

dores de la culpa por el abandono y la muerte en que quedan los aspectos a los que se renuncia, nostalgia por el estado de cosas que se transforma, promesas de mantener vivas las tradiciones y justificaciones que revierten los propósitos utópicos haciéndolos más intensos.

El discurso de los fundadores hablará, en general, de las grandes cosas que le espera cumplir a la nueva institución, y del modo como provocará en la comunidad cambios largamente deseados. Cuando la fundación se produce en circunstancias sociales adversas, el origen queda impregnado de elementos heroicos o utópicos, cuya fuerza será proporcional al monto de ilusión que acompañe al grupo fundador y a la fuerza de la paradoja implícita en los mandatos sociales.

Veamos un testimonio.

> "...Nuestra carrera nació de la *necesidad...* Había un problema urgente que resolver: la epidemia de polio. Había que formar rápidamente gente que pudiera trabajar en la parte asistencial..." (Profesional de las primeras camadas.)
>
> "...en agosto del 56 llega un grupo de gente con mucha capacidad y experiencia. Eran inglesas... eran profesionales de 'avanzada' porque traían el tratamiento contra la polio..." (Profesional de camadas recientes.)
>
> "...en aquel entonces, ¡era una vida fascinante! ¡mucho trabajo y estudio! Empezábamos a las 8 de la mañana y hasta las 17/18. No parábamos casi ni para almorzar. ¡Había que luchar contra la polio! Este lugar estaba lleno de gente, algunos pacientes se atendían hasta dos veces por día... Era un trabajo de todos, venían a enseñar a 'toda' la casa, a cada uno lo suyo, hasta a los carpinteros —la gente de mantenimiento— se les enseñaba a hacer 'adaptaciones'... todo era trabajo y estudio..." (Profesional del primer grupo de formación intensiva.)
>
> "...la escuela en aquel momento era como un pequeño 'hervidero'... Muchos grupos involucrados en múltiples actividades... habitaciones con diferentes cosas... gente en cada taller... ¡toda esa actividad!" (Profesional de la primeras camadas).[8]

[8] Entrevista a una terapista ocupacional del material de investigación de Andreozzi, M. (1992).

El mandato social

La relación de las escuelas con su medio es uno de los aspectos en los que más se insiste como aspiración pedagógica. No obstante, es uno de los más oscurecidos en sus reales significaciones. Lo que efectivamente ocurre en estos intercambios permanece encubierto por una serie de justificaciones y racionalizaciones entre las que ocupa un lugar central la representación sobre el origen institucional y su proyecto implícito. Veamos esto con algún detalle.

Como institución social la escuela es portadora de un mandato social genérico: asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura que la define como tal. Sin embargo, y al mismo tiempo, se espera de ella que produzca el avance hacia alguna forma social utópica que —en muchas ocasiones— contradice profundamente en su idiosincrasia a la sociedad real en la que está inserta.

Es posible trabajar con la hipótesis —a la que aportan estudios desde distintos ángulos— de que el mandato social es efectivamente un doble mandato y que, como tal, encierra una paradoja.[9]

En los aspectos explícitos y públicos se enlaza con una utopía y se expresa en fines y objetivos formales. En sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito, relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente.

La presencia de los aspectos ocultos del mandato social es tan fuerte que ha dado lugar a discriminar, junto a los fines formales, otros no explícitos y, junto a la acción oficial de la escuela —pautada por el currículo formal—, otra que no figura en documentos pero impregna la vida cotidiana y a la que se considera un verdadero currículo paralelo.

Hay evidencias —creo que suficientes desde los clásicos estudios sobre los diferentes circuitos educativos en la educación técnica inglesa— para considerar que el mandato social oculto se vehiculiza, por una parte a través de las normas curriculares generales que encuadran el funcionamiento de la escuela sobre la hipótesis de un alumno homogéneo y el desconocimiento —de hecho— de las diferencias individuales. Por otro, a través de la asignación diferencial de recursos y, por último, a través de los currículos de formación del personal docente —especialmente en cuanto a la formación que omiten— y por la falta de formación del personal directivo.

[9] En la cuarta parte se profundizan este aspecto y sus efectos.

En la Argentina, y seguramente en la mayoría de los países de la región, la fundación de escuelas se enlazó —en el siglo de las luchas de emancipación— al símbolo de una avanzada heroica.

Estaba ligada y se hacía sobre los girones de una cruenta lucha de liberación de una metrópoli colonial en el nombre de quien se había iniciado la guerra.

Con la recepción de las oleadas migratorias, la creación de escuelas fue atada a la utopía de un destino nacional de grandeza y al desafío de lograr que un cúmulo de nacionalidades se amalgamara en una identidad única. De hecho, la escuela estuvo al servicio de esta utopía y avanzó sobre la negación de las culturas nativas.

El funcionamiento institucional de nuestras escuelas generó historias sobre la negación de ambos desgarramientos y sobre el ocultamiento de la segregación y marginación en que se relegaba a grandes sectores de la población. El discurso oficial proporcionó ideología para justificar estas contradicciones pero, como es obvio, no pudo evitar que la contradicción afectara profundamente la vida de las instituciones y quedara incrustada en ellas como una tensión institucional constitutiva de fuerte intensidad, dada la fuerza que tuvieron los componentes fundacionales utópicos: educación para todos/para algunos; democratización/concentración del conocimiento; desarrollo/selección social...

Algunas consecuencias

Cuando el mandato oculto —en el ejemplo que seguimos, "los niveles más sofisticados de la cultura sólo son accesibles para algunos"— contradice los fines formales, se instala en la dinámica una situación paradójica: cumplir con lo formal es desviarse de los imperativos ocultos; cumplir con éstos es demostrar y aceptar la invalidez institucional para progresar hacia la meta utópica que se constituyó en el origen.

La psicología social, la teoría de la comunicación y la psicopatología aportan consideraciones y datos múltiples acerca de los efectos paralizantes de las situaciones signadas por demandas paradójicas, y

del modo como los individuos instalan defensas contra la angustia que esos efectos provocan.

Si en la historia social de la institución escuela los hechos que mencionamos hubieran tenido la significación que les estamos atribuyendo, en el registro histórico de cada uno de los establecimientos sería probable encontrar esta situación paradójica como un núcleo originador —en parte— de las tendencias a resistir el cambio y la expansión institucional.

De ser así, se comprenderían bajo diferente luz algunas conmociones que sufren nuestras escuelas en los intentos de democratización y en los sucesivos episodios críticos de sus historias singulares.

En general y con referencia al origen, encontramos en los establecimientos —sobre todo en los más antiguos– explicaciones del carácter de los mitos.

En ellos existen componentes que muestran a los fundadores —revestidos de gran poder— como responsables de haber encontrado alguna forma de solución a las contradicciones originales. Esta forma —que en rigor es un modelo del funcionamiento institucional en las condiciones iniciales— queda registrada en la cultura de la institución como un mandato fundacional que posee la fuerza de una verdadera marca del padre.

En el modelo que conlleva implícitamente el mandato de los fundadores, quedan encubiertas las contradicciones del imperativo social y aquellas otras provenientes de conflictos no resueltos en los núcleos preinstitucionales. Más aún, la fuerza inductora de esos modelos es justamente su presentación como los únicos y los mejores para enfrentar y solucionar las tensiones. Una serie de fantasías alrededor de lo que sucedería (peligros, rupturas, cismas) si se violentaran esos modelos, refuerza su persistencia.

He citado esto aquí, porque el análisis del desarrollo de un establecimiento puede, desde esta perspectiva, comprenderse como la historia de la vinculación de la gente con el mandato fundacional (que subsume el mandato social).

A modo de síntesis podemos decir que en el material institucional sobre el origen y en el registro que de él queda en la vida cotidiana, el estilo y la cultura institucional, encontraremos probablemente:

- Algún modo de atribuir sentido a la contradicción entre las exigencias utópicas y los imperativos que recibe la escuela como incidencia directa de la historia social. En muchas ocasiones, este "modo" está vinculado a la valoración heroica de las dificultades enfrentadas y los esfuerzos realizados por los fundadores.
- Un conjunto de significados relacionados con la existencia de luchas y diferencias preinstitucionales entre las figuras fundadoras y las corrientes que representan. Entre ellas aparece relevante el modo en que se constituyó un proyecto original y la manera en que las figuras fundadoras marcaron el proyecto con su estilo.
- Un conjunto de significados con los que se da cuenta del modo como se vivió el desprendimiento y la quiebra de la realidad cotidiana con que se dio origen a la nueva institución.

Los momentos de crisis

Los significados sintetizados en el apartado anterior retornan a la vida institucional en los momentos de crisis.

La historia de un establecimiento es un acontecer con puntos críticos. Algunos de ellos parecen reiterarse con frecuencia y podrían constituir constantes naturales en la dinámica histórica de las escuelas en general. Otros, probablemente, se reiteran en relación con las circunstancias sociohistóricas de cada contexto social.

(a) *Las crisis "naturales"*

Incluimos bajo esta designación las crisis relacionadas con momentos esperables de la historia institucional a partir del origen.

El análisis de aproximadamente 20 casos permite diferenciar algunas etapas nucleadas alrededor de puntos críticos:

Pre-historia	• sucesos en la historia de la escuela en general y la del nivel en cuestión • momentos y procesos previos a la fundación	*Precrisis* entre grupos que expresan diferentes posiciones respecto a las características del establecimiento a fundar

Historia	• fundación • período de puesta en marcha	*primera crisis* (entre 2 y 3 años) replanteo de propósitos/abandono de algunos elementos utópicos
	• período de exploración con propósitos reajustados	*segunda crisis* (entre 5 y 7 años) desprendimiento de elementos psicofamiliares: primeros egresados, duelo por la "pequeña" institución original
	• período de afianzamiento	*tercera crisis* (entre 10 y15 años) crecimiento cuantitativo/redefinición de sistemas de organización para atender a una unidad compleja/cuestionamiento a las formas de acción poco sistemáticas
	• período de consolidación	*cuarta crisis* (entre 20 y 25 años) pérdida de los fundadores/duelo/redefinición de fuerzas, tendencias, grupos. Lucha por el poder y la herencia.
	• período de diversificación	...

Los datos con que contamos no permiten suponer o diferenciar otras crisis de carácter general, en parte porque las historias de nuestras escuelas se ven —en un período de casi 20 años—invadidas por la fuerza de los acontecimientos externos que las someten a dramatizar masivamente el contexto, o clausurarse en un funcionamiento defensivo basado en la disociación y el aislamiento.

De todos modos, los datos disponibles sobre otro tipo de institución hacen prever que la estructuración de situaciones críticas naturales puede quedar vinculada a necesidades de incorporación de nueva

tecnología, cambio sustantivo en las demandas, conmoción del prestigio externo, incorporación y recambio de equipos y personas, cambios de autoridades, entre otras.

(b) *Los momentos críticos especiales*

Quedan incluidos aquí los puntos críticos vinculados a diferentes momentos sociopolíticos.

En un número aproximado de veinticinco estudios institucionales realizados en escuelas medias y terciarias de la ciudad de Buenos Aires y algunas provincias (Tucumán, Mendoza, Misiones) encontramos recurrentemente ciertos rasgos en la historia –tal como es percibida y queda registrada en los recuerdos— que se vinculan a momentos sociopolíticos claramente discriminables.[10]

Pasado prehistórico evocado con nostalgia, refiere a una época idealizada en donde todo sucedía bien (dentro del modelo institucional) sin niveles de tensión o conflicto.

En el período en que se realizan estos estudios —plena iniciación del difícil proceso de reinstalación de la democracia argentina en la mayoría de los casos y en forma relacionada directamente con el grado de burocratización y estereotipia— el clima de la evocación refiere a un deseo-añoranza de retorno a tal pasado.

Pasado anterior. Se alude a él tangencialmente con referencias a situaciones de gran descontrol y peligro de las que, se dice, se prefiere no hablar. Este pasado se ubica en el convulsionado período 70-76 durante el que la evocación destaca la presencia de poderosas fuerzas contrainstitucionales y el angustioso peligro de la pérdida de contención.

Pasado reciente. No hay testimonio sobre este período (76-83). Sin embargo, en casi todos los relatos aparecen alusiones a hechos de tipo catastrófico: incendios, derrumbes, roturas, inundaciones y gravísimos accidentes ocurridos a estudiantes y docentes. Teniendo en cuenta que casi todos los establecimientos estudiados habían sufrido hechos crí-

[10] Estudios realizados en los años 84-85 y 86 con Sandra Nicastro, Ana María Silva, Sylvia Mendoza, Diana Mazza, Anahí Mastache y auxiliares y alumnos de la cátedra Análisis Institucional de la escuela, UBA.

ticos vinculados al gobierno de facto y la intensa represión (estudiantes y alumnos desaparecidos; intervenciones, vigilancia), debe considerarse altamente significativo que sólo en dos casos se haya hecho referencia explícita a estos hechos.

Presente. Es planteado como un tiempo confuso en el que se enfrenta el requerimiento de un cambio al que no se sabe responder y al que con frecuencia se reacciona añorando el pasado prehistórico.

Estudios realizados en los años 88, y 89[11] muestran alguna variación en este punto. La irrupción brusca de una pobreza extendida y en niveles no conocidos por la Argentina ha provocado procesos que pueden diferenciarse en dos tipos:

- En muchos casos —sobre todo en escuelas primarias de zonas muy castigadas donde se han debido absorber tareas francamente asistenciales (dar de comer a los alumnos y sus familias) casi sin recursos— la contradicción entre los fines explícitos y las posibilidades reales de respuesta se vuelve tan intensa que sobrepasa todas las defensas ideológicas e irrumpe en la dinámica institucional con carácter altamente disruptivo.[12]
  Por la falta de dispositivos institucionales aptos para ayudar a contener la crisis consecuente, el personal de las escuelas no puede reaccionar de modo adecuado. Los fenómenos que describí al hablar de condiciones adversas, se intensifican y dan como resultado todo tipo de sintomatología institucional: desorganización del comportamiento, tensión extrema, susceptibilidad exacerbada, bloqueo de la posibilidad de análisis (en los individuos), funcionamiento regresivo, búsqueda de chivos expiatorios, reiteración de errores, articulaciones sadomasoquistas (en los grupos), burocratización, intensificación de los intentos de selección, abandono de la tarea (en la organización) son sólo algunos de los indicadores de un verdadero sufrimiento institucional[13].
- En otros, la conciencia de la crisis y la dificultad para tolerar sus consecuencias deteriorantes han producido movimientos progresivos.

[11] Estudios exploratorios realizado por A. Sznadjer y docentes y estudiantes de la cátedra citada, ICE, UBA. 1988-89.

[12] Esto tiene vinculación directa con la idiosincrasia de la tarea educativa y sus componentes fantasmáticos.

[13] Véase Kaës (1989), ob. cit.

Son instituciones en las que los integrantes se han organizado para trabajar en la solución de estas dificultades críticas y en el replanteo de problemas largamente enquistados. La cantidad de escuelas medias que en este momento y de forma autogenerada procuran replantearse el problema del currículo y las metodologías de enseñanza, no es significativa en cantidad, pero sí lo es en calidad.

Estos fenómenos son muy recientes. Todavía no hemos podido hacer un estudio profundo que permita derivar información útil respecto a los determinantes de ambos comportamientos. Sin embargo, lo expuesto en este trabajo permite advertir rasgos probables en uno y otro tipo de establecimiento que retomaremos más adelante.[14]

(c) *Crisis singulares*

Tienen que ver con la manera en que cada establecimiento ha respondido a las sucesivas crisis "naturales" y a las circunstancias sociopolíticas señaladas. Por su misma singularidad, no permiten generalización.

Historia y proyecto

Hemos señalado al iniciar este tratamiento que lo que nos resultaba de gran interés era la evidencia que mostraba el peso de la representación sobre el origen y la historia institucional como condición estructurante del funcionamiento y los resultados.

La importancia de la historia sobre la configuración de situaciones presentes no requiere demostración. Es un axioma de los estudios sociales, no así la de la representación acerca de los hechos pasados que, en general, contiene una dosis alta de distorsión y expresa más bien a la institución tal como sus miembros y los otros la desean ver.

Creo que la importancia de esta representación se comprende mejor a la luz de la significación del proyecto institucional con el que se liga directamente, por cuanto el proyecto es la concreción de los fines y

[14] En la parte tercera doy cuenta de los avances que hemos podido hacer desde el 88 (fecha de los estudios aquí citados).

éstos están determinados por los mandatos sociales insertados dentro del decurso del establecimiento en su formulación institucional y según la marca de los fundadores

Demoremos la exposición en este aspecto.

La fuerza organizadora de un sistema de fines está en su potencialidad para convertirse en proyecto. Es el proyecto como meta y como proceso el que posee capacidad convocante.

Resultados de una investigación realizada en los años 87 y 88[15] muestran que el potencial de convocatoria de un proyecto está relacionado con la medida en que el fin encierra en sí una tesis enlazada con algún valor (ético, político, estético...), cuya validez propone demostrar. En realidad, la tesis parece resultar más convocante cuando encierra un desafío y un peligro.

Cuanto más profundo es el cambio que propone, mayor es el riesgo que encierra el recorrido; más contestatario es el proyecto y más probabilidad tiene de generar, en los grupos que lo sostienen, una dinámica de tipo heroica. Es en estas circunstancias cuando se ven con mayor frecuencia la reacción y el logro en el tratamiento adecuado (transformador) de condiciones adversas.

Sin llegar a los extremos de la dinámica heroica (la hazaña, la proeza, la epopeya), el componente utópico de los fines educativos y su coexistencia con los aspectos ocultos del imperativo social parecen hacer esperable la existencia de componentes heroicos en cualquier proyecto educativo institucional. También hacen posible la operación de controles internos cuando los grados de peligrosidad aumentan por la aparición o intensificación de rasgos autoritarios y de sobrecontrol en el contexto social externo.

En términos genéricos, el origen y la forma de resolución que de las contradicciones constitutivas hicieron los fundadores, quedan registrados en el proyecto institucional y en su modelo de sostén, como veremos enseguida[16].

Incorporados en el proyecto, pasan a formar parte de la cultura

[15] *Análisis institucional de cátedras. Dinámica actual y dramática de la reacción ante los grandes números*. Lidia Fernández, Sylvia Mendoza y equipo SECYT, UBA, 1987-88.

En los años 89, 90, 91 y 92, el trabajo con cátedras y escuelas que ensayan innovaciones sustantivas permitió profundizar estos aspectos. De este avance resulta gran parte de lo incluido en la Parte segunda.

[16] Véase el aporte a este tema de Anzieu, 1978, ob. cit.

institucional en sus producciones nucleares (identidad e ideología) y operan como criterios reguladores de las respuestas frente a los hechos.

La historia —tal como está presente en la cultura— cumple la función clara de garantizar la identidad institucional en su rasgo central: la mismidad ("somos los mismos"). De allí la indispensable atención que debemos prestarle en los procesos de cambio.

En el acto fundacional de una escuela está presente, a la manera de un organizador privilegiado del que va a ser su desarrollo histórico, una particular enunciación de fines formales con fuerte impregnación ilusoria.

De alguna manera, estos fines expresan, en sus aspectos manifiestos, el enlace de la creación con alguna utopía. La de un mundo igualitario o la de un mundo poblado por sujetos en el más alto nivel de desarrollo de sus capacidades son las más frecuentes en nuestro medio actual, y de hecho definen a esta escuela "que será capaz de concretar la utopía" como un lugar especial, privilegiado y único.

La formulación, por sus exigencias implícitas y sobre todo por su fuerte componente ilusorio, plantea de por sí algún modo de exclusión. Algunos o muchos quedan fuera del ámbito de esta escuela en particular y en ese mismo acto (y porque ella se presenta impregnada del valor que le da su supuesto destino de grandeza) quedan fuera del espacio utópico y con su sola presencia de excluidos lo desmienten.

Si éste es el desarrollo, resulta claro, entonces, lo señalado al hablar de mandato social: que los fines de cualquier escuela contienen en sí un mandato paradójico. En lo explícito se ligan a un futuro idealizado al que proponen transportar a los sujetos que se les confíen. En lo oculto responden a un imperativo en general ligado al lugar que estos sujetos tienen y tendrán en la distribución del poder social y político.

De todos modos, en esa misma contradicción constitutiva parece radicar el poder convocante de los fines: su capacidad de constituirse en motor de un proyecto.

El análisis de un buen número de historias de creación parece arrojar evidencias sobre estos aspectos.

La fuerza convocante de los fines parece estar vinculada a tres rasgos:

- el fin propone una utopía que despierta el interés y el deseo; capta, interpreta una carencia, una falta, un impulso para hacer;
- por ese carácter se muestra asimismo como una meta difícil, casi

imposible. Propone al mismo tiempo una *tesis*: "es posible alcanzar la meta utópica", y un *desafío*: "para ello debe hacerse posible lo imposible";

- a partir de la definición de *tesis* y *desafío*, el fin dibuja un camino heroico plagado de duras pruebas y activa significados míticos presentes en la cultura —llama a los dioses y héroes ocultos en cada uno de los sujetos— y organiza la realidad en un espacio de probos y réprobos.

En este espacio imaginario así definido se borran las diferencias entre los que se adscriben al proyecto, y se posibilita el renacimiento de cada uno para una identidad institucional definida según el papel que el proyecto exige a cada uno.

Advirtamos que cuando esto sucede el fin —por remitir a un estado ideal futuro que en los establecimientos escolares compromete la vida personal y social— lleva las interacciones al plano de la ilusión, la fantasía, el sueño, la realización de los deseos[17]. Resulta lícito entonces considerar que el espacio institucional se configura como un escenario y que al hablar de papel estamos efectivamente aludiendo a guiones de un drama que se va a desarrollar a raíz de las tareas y en su transcurrir.

La definición de fines —en la medida en que se liga a un proyecto— funciona como una clave para la asignación de significados. El componente que mencionamos en primer lugar, el conjunto de representaciones colectivas sobre la escuela, su proyecto, su valor..., le sirven de sostén y de fuente de legitimidad, a la vez que de vehículos de expresión.

En las líneas de significación que definen el fin-proyecto y las representaciones que lo acompañan se halla, sin duda, la pauta para comprender cuáles son los rasgos de la situación de formación que, dentro de ese contexto de significados, van a ser funcionales para producir seguridad emocional y ayuda técnica adecuadas.

A modo de cierre de este apartado, incluyo una cita de Castoriadis, autor que, como Kaës, es de lectura imprescindible para estos temas.

> Una sociedad teocrática, una sociedad ordenada para permitir a una capa de señores guerrear interminablemente; o por último, una sociedad como la del capitalismo moderno, que crea continuamente nuevas necesidades y se extenúa en satisfacerlas; todas éstas no pueden ser descritas, ni comprendidas en su funcionalidad misma si no se las relaciona con unas miras, orientaciones, cadenas de significaciones que no sólo escapan a la funcionalidad [...] sino que son las que la someten [...]. Tampoco se pueden entender las instituciones simplemente como una red simbólica. Las instituciones forman una red simbólica, pero esta red, por definición, remite a otra cosa que el simbolismo. Cualquier interpretación puramente simbólica de las instituciones suscita inmediatamente estas preguntas, ¿por qué precisamente este sistema de símbolos y no otros? [...]
>
> [...] El mundo social se constituye y se articula cada vez en función de [...] significaciones, y estas significaciones existen una vez constituidas, en la modalidad que llamamos el imaginario efectivo (o lo imaginado). Sólo con referencia a estas significaciones estamos en condiciones de entender la "elección" que cada sociedad hace de su simbolismo. [...] Todas las sociedades hasta ahora han intentado dar una respuesta a unas cuantas preguntas fundamentales: "¿Quiénes somos como colectividad?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿quiénes somos, unos para otros?, ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?". Sin una "respuesta" a estas "preguntas", sin estas "definiciones" no hay mundo humano, ni sociedad, ni cultura —pues todo se quedaría en un caos indiferenciado. [...] No se trata de preguntas y respuestas explícitamente enunciadas, y las definiciones no vienen dadas por medio del lenguaje. Las preguntas ni siquiera se plantean previamente a las respuestas. La sociedad se va constituyendo al hacer surgir en su vida, en su actividad, una respuesta de hecho a estas preguntas. En el hacer de cada colectividad es donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas, es ese hacer social el que no se deja comprender sino como respuesta a una, preguntas que él mismo implícitamente plantea.[18]

[17] Kaës, P. *El aparato psíquico grupal,* Barcelona, Granica, 1977.

REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS

El objeto significado

Resultará de utilidad retomar algunas ideas ya planteadas en la Introducción. Como dijimos allí para el caso de las organizaciones

[18] Cornelius Castoriades: "La institución imaginaria de la sociedad" en la obra de E. Colombo, *El imaginario social,* Montevideo, Piedra Libre 3, Norman-Tupac, 1978.

educativas, el término institución alude a una parte de la función social de educar que se delega en unidades concretas. Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegura la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de sus integrantes en realidades en las que la complejidad social se ha intensificado y en donde las agencias educativas tradicionales han quedado atrás de los avances científico-tecnológicos, o donde ciertos sectores sociales necesitan garantizar mano de obra calificada y requieren un aumento de la población trabajadora potencial con estas calificaciones para garantizar la selección de los mejores, o algunas combinaciones de algunos o todos estos hechos y otros.

Históricamente la especialización de parte importante de la función social de educar en establecimientos significó:

- La creación de ambientes artificiales en los que se aislaron total o parcialmente las personas implicadas en este proceso.
- La definición de una serie de roles sociales en los que se delegó parte de las acciones antes a cargo de los adultos en general.
- La postulación de metas, requerimientos y exigencias.
- El recorte de conjuntos de saberes y su organización de modo de garantizar el aprendizaje.
- El diseño de una serie de disciplinas para facilitar u obligar al alumno a cumplir su tarea así como la de centros y programas de formación destinados a preparar a los docentes.
- La asignación de tiempos y recursos a emplear en el desarrollo de la acción.
- La creación de símbolos y distintivos que garantizan la configuración de un espíritu de cuerpo y una identidad especial.

También significó, y de esto nos vamos a ocupar especialmente ahora, la lenta consolidación de una serie de representaciones y concepciones estructuradas alrededor de las figuras del maestro, el alumno, el conocimiento y la índole y el valor del camino a recorrer para acceder a estados y derechos prometidos que, junto a otras referidas a los múltiples aspectos de la cotidianidad del espacio educativo, delimitaron lo que pasó a vivirse como su realidad natural.

Así, por ejemplo, determinadas formas de organizar el tiempo —en variaciones alrededor del horario mosaico— pasaron a verse como "la organización del tiempo", se acompañaron de concepciones

ad-hoc que las justifican —"la atención no puede sostenerse fija más de 45 minutos, por lo tanto las clases deben durar ese tiempo"— y dejaron en la oscuridad varios hechos. Entre otros: la fracturación del tiempo atenta en realidad contra el desarrollo adecuado del trabajo de profesor y alumno y contra el aprovechamiento de la enseñanza; es evidente que la gente puede concentrarse por largas horas cuando está involucrada en una tarea; las personas poseen diferentes ritmos y estilos para usar el tiempo con provecho; el hablar de 45 minutos de atención se hace con referencia a un tipo de actividad —la escucha de exposiciones— y por efecto del horario de tipo mosaico el profesor se ve compelido a limitarse a tal técnica; el fijar una pauta homogénea de tiempo para todos los alumnos y para todos los aprendizajes provoca la distribución azarosa de los aprovechamientos; aprovechan de la actividad aquellos para quienes se produce la coincidencia entre su estilo y ritmo y esa organización externa, etcétera.

Progresivamente fue desarrollándose un patrón inspirado en el modelo fabril que privilegió la vigilancia y el control y con el que se produjo un alejamiento sustantivo entre las condiciones institucionales así definidas y los procesos de aprendizaje social tal como pueden darse fuera de los ámbitos educativos especializados.

Sin duda esto colaboró a intensificar el sufrimiento acarreado por este tipo de socialización —me refiero a la obtenida en espacios institucionales especializados— y se acompañó con la construcción de algunas representaciones que se hicieron colectivas y adquirieron la fuerza de lo instituido. Es posible ver en ellas el medio de garantizar al sujeto que tal sufrimiento vale la pena porque está en un espacio bueno en el que las cosas que vive están programadas para su bien.

El análisis de diversos materiales que incluyen producciones ideológicas —discursos de fundación y conmemoración, actas de reunión, publicaciones anecdóticas, himnos, oraciones recordatorias, placas de monumentos, y fotografías, entre muchas otras—[19] aportan evidencia sobre el sostén que la ideología social hace para privilegiar una representación del espacio educativo como un espacio libre de conflicto, bueno intrínsecamente, ajeno a los apetitos personales y a los sentimientos destructivos, apto —en última instancia— para la misión que se le asigna: la de ser un medio artificial incontaminado

[19] Son de mucho interés los resultados de las investigaciones de S. Nicastro (1990) y (1993), y A. Mastache (1990), ya citados.

que asegure —como el vivero a las plantas; "la madrecita" de la pecera a las crías o la nurseri a los bebés— "el desarrollo armónico e integral de la personalidad", "el máximo desarrollo de la persona para ser útil a la sociedad"; "la humanización"; "el desarrollo de ciudadanos democráticos y útiles y comprometidos con el tiempo que les toca vivir" por sólo mencionar algunas de las frases habituales con que se define la misión de las escuelas.

Sin embargo, múltiples trabajos y todos nuestros estudios muestran que el espacio educativo es un espacio atravesado por pasiones intensas de distinto signo y muchas veces turbulentas, y que el mantenimiento de la representación que organiza la ideología sobre la escuela, se hace a costa de un fuerte esfuerzo de negación de los temores y ansiedades primarios con los que está asociada esta experiencia social. Por supuesto que una consecuencia de la negación como lo trabajamos teóricamente en el capítulo sobre el funcionamiento institucional y lo veremos más adelante de nuevo, es la pérdida de capacidad para reaccionar ante las condiciones reales promotoras de temor, ansiedad y sufrimiento.

Facetas de la significación

Es interesante prestar atención a los resultados que arroja la exploración de significados a través de técnicas de índole operativa expresiva y dramática. Vamos a detenernos en los que con mayor recurrencia hemos hallado en varias investigaciones.[20]

Desde la posición del alumno

- La escuela como lugar de pasaje, transición, prueba y requisito para incorporarse al mundo de los que tienen poder, al mundo "en serio". Sus sentidos positivos y negativos relacionados: llegar, entrar, ser recibido, incluido, aceptado o quedar afuera, ser rechazado, echado, excluido.
- La escuela como lugar para "hacerse como", "llegar a parecerse a",

[20] Véanse los trabajos de autores como Abraham, A., 1984; Aray, J., 1977; Bohoslavky, R., 1978; Foucault, M., 1978; Filloux Janine, 1984, entre otros.

adquirir las características de las figuras admiradas o consideradas deseables (ídolos y héroes). Sus sentidos positivos y negativos relacionados: moldearse, modelarse, formarse, asemejarse o deformarse, deshacerse, perder carácter, confundirse.
- La escuela como lugar para incorporar, alimentarse, crecer y sus sentidos positivos y negativos relacionados: ser alimentado, amado o ser atiborrado, empachado, ahogado. Y también: comer, disfrutar, llenarse de cosas buenas o devorar, romper, destruir, llenarse de cosas malas, odiar.

Desde la posición del docente

A las significaciones anteriores se añaden:
- La escuela como lugar donde crear, ser fértil, alumbrar y sus sentidos positivos y negativos relacionados: resultar original, generador, potente, o resultar inútil, estéril, impotente.
- La escuela como lugar donde ayudar, ser útil y sus sentidos relacionados: ser indispensable, construir, salvar, reparar o resultar inútil, destruir, dañar.
- La escuela como lugar desde el que producir transformaciones, lograr un mundo mejor o por el contrario como lugar de repetición, agravamiento, destrucción.

Desde la posición de todos, alumnos y docentes

- La escuela como escenario para demostrar, exhibir, probar que se es capaz, y sus sentidos relacionados: poder, ser aplaudido, reconocido, tener éxito o no poder, ser criticado, abucheado, renegado, fracasar

La simple lectura de este listado hace evidente que, como cualquier espacio de interacción humana, el educativo significa para el sujeto la posibilidad de la gratificación y la del dolor, pero además muestra también que la realidad del proceso institucionalizado de formación está muy lejos de la representación cultural sostenida. Más bien es posible pensar que en las instituciones educativas, tal vez más que en otras, toman fuerza y por consiguiente agudizan sus efectos, las con-

tradicciones constitutivas de la socialización y de sus resultados diferenciadores.

Testimonios de una representación privilegiada culturalmente: La escuela es un espacio bueno

Creo de la mayor importancia obtener una exposición más afinada de los fenómenos que se vienen señalando y de sus consecuencias. He optado por intentarla a través de la presentación de diferentes testimonios que aluden a ellos, suponiendo que van a resultar más contundentes que una continuación del desarrollo conceptual.

El objeto al que se refieren los testimonios es la escuela y lo que muestran constituye un conjunto de significados habituales y posibles de vincular a la representación que tomamos como ejemplo.

Para permitir un mejor, aunque incompleto, despliegue de las significaciones que nos ocupan, los testimonios están ordenados en tres ítems: a) *lo aceptado*, incluye material que muestra los sentidos que compelen a sostener la bondad de este tipo de espacio institucional; b) *lo negado*, incluye material obtenido con técnicas de indagación en profundidad o material obtenido por interpretación que muestra las diferentes formas de sufrimiento del sujeto que transita esos espacios; c) *la consecuencia*, presenta material que testimonia el efecto institucional de la negación producida por la representación en análisis.

Ex profeso los testimonios provienen de sujetos en distinto rol y nivel del sistema y de la aplicación de diferentes técnicas. Su exposición no tiene intención sistemática, más bien procura provocar al lector a confrontar lo que se expone con su propia experiencia.

La afirmación en cuestión: La escuela es un espacio libre de conflictos

a) LO ACEPTADO: el proyecto de formar un sujeto mejor y las pasiones nobles: la generosidad, el esfuerzo, el altruismo,

"...y finalmente hoy estamos aquí el reducido grupo de sobrevivientes de aquella lejana promoción de 1921 que siempre se mantuvo unida en fraternal camaradería. Decimos ¡presente! y ratificamos que esta Escuela, que ha cobijado a tantas generaciones

y que recibirá con sus puertas abiertas a las futuras juventudes que se propongan estudiar y trabajar para el bien de nuestra patria, nuestra Escuela, repetimos, ha sido la base fundamental de nuestra vida.

A ella manifestamos nuestro agradecimiento... [y a todos los que] han sabido mantener y acrecentar el prestigio indiscutido de que goza nuestra Escuela y que se proyecta hacia el futuro como una gran esperanza y una gran ilusión y, sobre todo, como una gran realidad."

(Del discurso conmemorativo en los cincuenta años de egresados de la promoción 1921 de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, UBA.)[21]

"...no se trata ya tanto de leer como de decir con fe y sinceridad cuánto y cuán hondo todas nosotras sentimos y llevamos en el corazón a nuestra escuela, echo a un lado la duda, y así –con el vehemente fervor del cariño— interpreto a mis compañeras, sus emociones y las mías, en nuestro último saludo a nuestra gran Madre-Escuela.

...Al recibir nuestros diplomas, que no sé por qué oculto y extraño simbolismo se me figuran como una puerta luminosamente blanca con que se nos cierra la escuela —algo así como la palabra "Fin", colocada en una etapa de nuestras vidas— antes de admitir este desolado aspecto de separación, corro al amparo de aquellos ejemplos de vida, y trueco en una milagrosa y absoluta alegría de pertenencia y cariño, lo que pudo ser causa de desamparo. ¡Casa querida de nuestra niñez y nuestra juventud, qué cerca estás de nosotras, hoy que nos despides, y mañana que nos faltarás!

¡Casa hidalga, serena y redentora —ya que educar es iluminar y redimir— con qué segura confianza nos pertenecerás cuando la alcurnia de tu tradición nos sostenga y proteja en el largo camino!..."

(Discurso de una ex alumna en la celebración de las Bodas de Plata del profesorado de la Escuela Normal de Lenguas Vivas - 1929.)[22]

"...De esa Escuela vengo a hablar por mérito de Dirección, de la

[21] J. R. Tarditi: *"Tiempo que fue"*, Buenos Aires. Asociación de Graduados 1921 de la E.C.P.

[22] Material de investigación de S. Nicastro (a).

que llevo cumplidos veinte años, casi al cerrar una carrera iniciada allí mismo. Chiquilla de escasos años he deletreado en sus bancos, ya mayor estudié en sus aulas. Alumna, maestra, vicedirectora... Si las cosas tienen alma habrán de juntarla con la mía al decir de casi toda mi vida. Inquietudes de estudiante llevadas a la casa, solicitud de la casa llevada a la Escuela, en seguido dialogar. Admiración y afectos, anécdotas de clase, evocaciones de dignidad, luces que ponen de relieve figuras del pensar y del enseñar.
Séanme permitidas estas condiciones para asegurar que no me cuesta venir a hablar, porque si no bastara el amor y sobrara la ciencia para comprender el sentido íntimo y la grandeza moral que este acto simboliza, la sombra de los maestros me protegería en la advocación cariñosa de sus manes, y así segura, con mis propias emociones enciendo la lámpara del recuerdo.
Homenaje de pública gratitud por quienes hicieron y vivieron mucho por la Escuela y han hecho querida su memoria —figuras que se convierten sin esfuerzo en magnífico ideal de cultura, que sí suele esfumarse ante la visión de los extraños que ejercen influencia impalpable, que iluminan el trajín del camino: influencia tutelar donde emanan la inspiración o el consuelo, el estímulo o el consejo, la esperanza, la fe..."
(Discurso pronunciado en la celebración de las Bodas de Oro del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas, julio de 1945.)[23]

"...El día siguiente comenzó con el solemne acto de ingreso, que se celebró en el oratorio. Asistió todo el claustro de profesores, y el éforo hizo un pequeño discurso apropiado a las circunstancias. Los alumnos le escucharon encogidos en sus sillas, inquietos, tratando de lanzar furtivas miradas a sus padres que estaban sentados en el espacio reservado a los invitados. Las madres contemplaban sonrientes a sus hijos, mientras los padres, serios y envarados, seguían el discurso con gravedad completamente afectada. Pero tanto en unas como en otros alentaba en aquel instante el más radiante orgullo. Su corazón rebosaba de sentimientos loables y hermosas esperanzas y ni uno solo acertaba a pensar que,

[23] Tomado de Nicastro, S. (1990).

a cambio de una simple ventaja monetaria, estaba vendiendo su hijo al Estado. Como final fueron llamados los alumnos uno tras otro por su nombre. Se levantaron, y después estrecharon la mano del éforo, respondiendo afirmativamente a su pregunta. ¿Está dispuesto a comportarse bien durante la estancia en esta institución y proveer después su cargo con completa fidelidad y suficiencia?..."

(Descripción de H. Hesse sobre el Seminario de Maulbronn.)[24]

"Los alumnos que terminan su carrera de enseñanza media, con orientación docente, ya han internalizado sentimientos de responsabilidad en hacer de su vida escolar un éxito, encaminando todo esfuerzo en la dirección debida para ofrecer ofrendas de gratitud a sus padres o tutores, que trabajan arduamente para tenerlos en la Escuela y que sienten profunda ansiedad por su bienestar y futuro..."
"La Escuela Normal Superior Manuel Belgrano trata de formar verdaderos maestros que constantemente busquen nuevos progresos y mejores métodos. Su vida es de un crecimiento continuo. En la obra de semejante maestro, hay una frescura, un poder vivificador que despierta e inspira a los alumnos."
"La mayor necesidad actual es la de docentes que no se compren ni se vendan; docentes que sean sinceros y honrados en lo más íntimo de sus almas; docentes que no teman dar al mal el nombre que le corresponda; docentes cuya conciencia sea tan leal al deber como la brújula al polo; docentes que se mantengan del lado de la justicia aunque se desplomen los cielos."

(Del *Anuario* de *Imagen Joven.*)[25]

"Es que la Escuela —así lo sentimos– forma parte de nuestro acervo espiritual. Es a ella a quien debemos nuestra formación cultural y científica, porque como lo hiciera Salomón para con su hijo David, 'adornó nuestras mentes de inteligencia y nos proporcionó abundante sabiduría'. Ella nos trazó el camino para alcanzar la meta soñada. Sueño propio del adolescente que, al impulso de

[24] De *Bajo las ruedas*, Córdoba, Ed. La Docta, 1975, citado por J. Trilla, 1985.
[25] "Imagen Joven", *Revista del Centro de Estudiantes* de la Escuela Normal Superior Manuel Belgrano, Simoca, Tucumán, 1984.

sus años juveniles, aspira a conquistar la cumbre de las montañas, como lo expresara en su oportunidad Carlos Pellegrini."

(De *Tiempo que fue.*)[26]

"Esta escuela ha dado grandes hombres, ingenieros, abogados, médicos, científicos [...] Es reconocida en el mundo por el nivel de sus egresados."
(Una directora.)

"De esta escuela fueron muchos hombres públicos de la Provincia. Ministros, diputados, un gobernador. En este momento hay tres Concejales de la Municipalidad que estudiaron en estas aulas y todos hombres de bien."
"Aquí los chicos vuelven. Vuelven para contar cuando se casan y cuando tienen hijos. Estas aulas han visto varias generaciones de muchas familias del pueblo. Es una escuela que ha hecho lo mejor del pueblo."

(Secretaria de escuela primaria.)

"La escuela es todo para mí, es mi vida. Ahí he encontrado a mis compañeros y maestros que me ayudan a crecer y convertirme en una persona de bien.
¡Cuando era chica deseaba tanto venir a esta escuela! Y casi que no lo podía conseguir porque en mi casa estamos muy pobres y yo tenía que ir a trabajar... pero la directora tan buena habló con mi papá y le dijo que yo tenía la vocación para ser maestra, que me tenían que ayudar... y mi papá por fin dijo que bueno, pero que no podía poner gasto... así que ahora vengo a la escuela y trabajo a la tarde... la señora directora me ayudó también a conseguir un trabajo de unas horitas para que pueda estudiar... ¿Cómo no estar agradecida? No hay nada malo para mí en esta escuela, se lo debo todo..."

(Alumna de nivel medio.)[27]

"En los ejemplos de sujetos de tercera edad, el recuerdo tierno e

[26] *Revista de la Asociación de Graduados,* 1921, de la Escuela Carlos Pellegrini.
[27] Material de investigación de A. M. Silva (1988) para el trabajo de Fernández, L., cit. OEA IMPAD, 1988.

intensamente emotivo del edificio y las expresiones de agrado y comodidad mientras se permanecía allí adentro, se vinculan a la función —altamente positiva— otorgada a la escuela.

E- 74 años: "...teníamos acceso a todo... a la casa de la Directora, ¡no! Llegábamos hasta la escalera...
En esa época se usaba ponernos en el patio (en penitencia) cuando hacíamos alguna travesura...
[En el aula] me encantaba pasar al pizarrón y escribir, me sentía maestra [...]"

E- 74 años: "... ¡Me acuerdo tanto! Una casa con una puerta muy ancha. La sala de música daba a la calle. Había un patio grande de baldosones y el jardín con la palmera. A un costado, las aulas que eran las habitaciones de la casa. Lo de al lado tenía puertas de hierro, un hall, un vestíbulo y un patio mucho más chico que daba a la casa de la directora."

E- 75 años: "[...] ¡La escuela era divina!... amplia, las aulas eran limpias, prolijas, la entrada era ancha y linda, con baldosas y plantas, en la pared, a la entrada, frente a la dirección, estaban en marcos los trabajos de los alumnos... otro patio, lleno de plantas y las habitaciones (aulas), que daban a un patio inmenso [...]."

(Recuerdos de la escuela en personas mayores de 70 años.)[28]

[28] Andreozzi, M., Frenklen, M, Olszac, S. y Sznadjer, A. (1992).
[29] Utilizo como referencia la caracterización que de los conflictos vitales hace E. Erikson en *Infancia y Sociedad,* Buenos Aires, Paidós, 1966.
Este autor plantea la tesis de un ciclo vital diferenciado en ocho edades, cada una de ellas signada por un conflicto nuclear: confianza *vs.* desconfianza; autonomía *vs.* vergüenza y duda; iniciativa *vs.* culpa; industria *vs.* inferioridad; identidad *vs.* confusión de rol; intimidad *vs.* aislamiento; generatividad *vs.* estancamiento; integridad del yo *vs.* desesperación. La resolución progresiva de estos conflictos está garantida por diferentes instituciones sociales pero aun cuando resulte exitosa no es definitiva. Su activación es posible en situaciones externas o internas críticas. Puede resultar también de mucho interés. Véase Mendel, G., *La rebelión contra el padre,* Barcelona, Edit. Península, 1975, cap. IV.

b) LO NEGADO: el sufrimiento y sus fuentes[29]

b.1. *Angustias vinculadas a la gestación, la alimentación y la crianza*[30]

Maestra A: Es un grupo muy inmaduro, se comportan como chicos pequeños, no tienen hábitos ni responsabilidad. Necesitan que se los estimule todo el tiempo y que se les repita que uno los quiere... Trato de hacerlo pero me agobio... piden, piden, piden y uno no recibe nada...
Maestra B: No pueden pensar, no razonan... se concentran o interesan por muy poco tiempo... ¡Hoy querían hacer un juego en el patio!... un juego muy peligroso... al final se los dejamos hacer a ver si después están más tranquilos...
Maestra A: ¡Pero es imposible!... ¡tanta tensión para que no se lastimen!...
Maestra B: A mí me dan lástima... se los ve tan chiquitos y desprotegidos...
Maestra A (queda pensando): Sí... a mí a veces me dan lástima pero no puedo más... uno necesita también recibir algo... además a veces cuando trato de explicar y hacen lío y no me entienden... ¡me agarro tanta bronca!... no lo puedo tolerar... (se le llenan los ojos de lágrimas)..."

(Son dos maestras de un 6° grado. Al poco tiempo de esta entrevista, A pide el pase de escuela.)

* * *

Entrevistadora da consigna[31]
Julito (9 años): Es un campito lleno de animales y han nacido como

[30] Estas angustias se ven activadas por el intenso y ambivalente intercambio afectivo que promueve la relación educativa sobre todo cuando su encuadre origina relaciones de dependencia. Lo que se da y recibe queda investido de significados muy valorados (resulta una llave hacia logros deseados) pero también de intensa peligrosidad. Los temores de despersonalización y vaciamiento, las dudas sobre el poder destructivo de los propios afectos mezclados en lo que se da o recibe, el miedo a la venganza del que es amado pero a la vez odiado, el temor por la violentación, la vivencia de pasividad e impotencia, el miedo por la escasez, entre otros muchos, son significados que halla la exploración de tales rasgos de peligrosidad.

[31] Se solicita la invención de una fábula sobre la vida en la escuela que no transcurra en una escuela. Se pueden ver más detalles de esta técnica en Fernández L., *Algunas ideas sobre el vínculo del adolescente en la escuela,* Cuaderno N° 5 Dep. de Ciencias de la Educación, FF y L, UBA, Buenos Aires, 1974.

20 chanchitos bien gordos [...] los chanchitos quieren comer pero son muy pesados. Viene la granjera con la comida y va desparramando... todos los animales corren y comen. Los chanchitos no comen.. quedan llorando...
Entrevistadora: ¿Y la chancha?
Julito: No hay chancha.
Entrevistadora: ¿Y la granjera qué hace?
Julito: Ni los ve... además no tiene más comida.
(Cuando se le pide que haga la moraleja.)
"En la escuela si sos chiquito te embroman."

(Material obtenido en un diagnóstico institucional [primaria].)

* * *

... *Entrevistador* (solicita imaginar una escena que represente la vida en la escuela):[32]

Egresado de la escuela (profesional, 30 años)
"...recuerdo parte de una escena de una película que tampoco recuerdo... Una granjera da de comer a un ganso delante de un adolescente. El ganso no quiere comer más y la granjera le pone un embudo en el pico y mete comida y comida por un tiempo inacabable [*conmocionado*]... eso fue para mi la escuela... un continuo tener que atosigarme de cosas que no quería"...

* * *

... *Entrevistador* (solicita describir un afiche imaginario en el que estaría representada la tarea docente):[33]

Profesor de un Instituto de formación profesional terciario
"¿Qué pondría en un afiche...? Una sala de ejecuciones... la silla eléctrica... el torturador y sus víctimas... Una tras otra para recibir la corriente... Así me siento yo cuando hablo y hablo y veo que no quieren estar y no quieren escuchar..."

* * *

... *Entrevistador* (solicita la invención de una fábula)
María (14 años): "¡Esto sí que está bueno!..."

[32] "Imagine una escena que pudiera representar su vida en la escuela."

[33] "Si Ud. tuviera que componer un afiche para representar la tarea docente, ¿qué pondría?..."

Los personajes

Alumnos: conejitos de Indias porque padecemos la experimentación
Profesores: chanchos por eso mismo
Directores: ogro, no es un animal pero no me importa
Escuela: un chiquero, es muy sucia
Disciplina: un orangután ciego, con una maza así grande...
Trabajo escolar: una pulga

La fábula

Vienen los pobres conejitos de Indias y se sientan, pobrecitos, ante los chanchos, que con una "pichicata" así de grande les quieren inyectar sabiduría.
Los pobres conejitos se ponen a llorar y hacen mucho lío. En medio de la escena aparece el orangután con la maza. Un conejito ve venir al otro y grita "¡el ogro!, ¡el ogro!". Los chanchos le hacen una reverencia. El orangután esconde el martillo. Los conejitos se paran y saludan "¡Buenos días, señor ogro!" y los chanchos, satisfechos, le muestran la miserable pulga que les pudieron sacar a los conejitos.

Moraleja

El chiquero es un chiquero. ¡No! ¡no! Poné que en el chiquero todo es paz y armonía, pero ponéle comillas.

* * *

Entrevistador: Solicita invención de una fábula
Marta (25 años): ...Sucede en un corral... hay varios animales encerrados... hay vacas, chanchos, caballos, gallinas... todos mezclados... Es la hora de la comida y todos están expectantes... pasa demasiado tiempo, cuando la comida por fin llega resulta que es poca... los animales se pisotean para conseguir algo... se hace un gran desbarajuste y sólo algunos pueden comer.

Entrevistador: ¿Y quiénes comen?
María: Los caballos y las vacas [...] son los preferidos del granjero.

* * *

b.2. *Sufrimiento vinculado al temor de abandonar y dejar desprotegido (luego de haberse hecho cargo)* o quedar abandonado y desprotegido

* * *

...Reunión de directoras de jardines maternales. Hablan de la intolerable situación que se vive en estos establecimientos.

... *"Coordinación:* "¿Por qué motivos se quedan ustedes en este trabajo que les provoca tal nivel de sufrimiento?
– "Uno como profesional quiere hacer, ver productos, sentir que su trabajo es útil... a veces me veo embarcada en esta maraña y me digo ¿qué hago acá?, podría estar trabajando tranquilamente en otro lado, en mi consultorio..."
– "Todos los días lo pienso: me voy o me quedo y me rutinizo... no hago ninguna de las dos cosas..."
– "Estamos todos en el tope de nuestras fuerzas... las cuidadoras trabajan muchísimo con niños y familias... son excelentes pero la tarea es muy insalubre..."
– "Me pregunto... ¿Qué estoy haciendo? ... Y no sé..."

Coordinación: reitera de otro modo la pregunta

– "Por responsabilidad... ¿Cómo dejar todo en banda?... esos bebés, las familias..."
– "Uno se encariña mucho con los chicos y los chicos con uno... no es un trabajo cualquiera... a muchos de ellos los vi dar los primeros pasos... ayudé a que le dieran las primeras papillas... hay mucho afecto puesto ahí."
– "Es un servicio necesario, hay que mantenerlo a toda costa, la población lo necesita... Tenemos que hacernos oír y abrir las puertas que hay que abrir."
– "Porque hay muchas gratificaciones. Es una población tan sometida y carenciada que, aun cuando uno no sea nada, para ellos es Gardel... siempre sentís que sos útil, necesario... que sin vos no podrían arreglarse..."
– "Yo me quedo porque estoy defendiendo algo en lo que creo y voy a luchar hasta [*se ríe*] bueno, no hasta morir pero sí hasta donde me dé el cuero..."

(Del material de un análisis diagnóstico, 1984.)

* * *

... Estudiantes universitarios hablan sobre situaciones de tensión típica en la vida universitaria.
Las situaciones más mencionadas:

- Prepararse y presentarse a dar examen y no ser examinado.
  "Preparar el final para una cátedra llegar y que no tome/que no esté/encontrar que se fueron..."
  "Ir a rendir y no estar en actas/no encontrar la mesa/que no te dejen rendir.../¡ya se levantó!..."

- Rendir examen y ser desaprobado con humillación.
  "Ser interrogado con tono descalificador/que no puedas contestar en seguida y no te den oportunidad/que haya arbitrariedad/que te parezca que ya tenían decidido bocharte/entrar en la cuota de los que quedan afuera..."

El efecto de esas situaciones sobre el estudiante.

- Cuando el estudiante *quiere dar examen y no es examinado* queda:

• inutilizado, anulado, impotente	170	%	37
• decepcionado, estafado, engañado, burlado	220	%	48
• desamparado, desprotegido, indefenso	30	%	6,5
• eliminado, despersonalizado, borrado	40	%	7
Total de menciones	460	%	100

- Cuando el estudiante *rinde y es maltratado* queda:

• destruido, violentado, agredido, lastimado	290	%	37
• denigrado, avasallado, sucio, mojado, infantilizado, avergonzado	443	%	56
• embroncado, enojado, colérico	30	%	3,8
• desorientado, descolocado, desconcertado	23	%	2,9
Total de menciones	786	%	100

(Material de laboratorios de indagación institucional.)[34]

[34] Se trata de parte del material obtenido en los laboratorios en los que se trabajaron —como parte de su formación para el trabajo institucional— 100 estudiantes divididos en grupos entre 5 y 15 personas y en tiempos acumulativos (15 horas). Estos resultados son una parte de los obtenidos a través de uno de los cuatro ejercicios utilizados.

...Entrevistador pide un relato (cuento) sobre la vida en la escuela

Marta (profesional, 25 años)
"...es una chacra. En uno de los campitos hay dos caballos grandes y elegantes, un mulo también muy alto y un burrito chiquito. Viene el dueño y les pone una valla para saltar... los caballos y el mulo saltan rápido, elegantes... hacen un salto limpio... ¡en cambio el pobre burrito! corre y cuando llega se estira... hace fuerza.. da envión... pero nada... no llega, es demasiado chiquito... todos ríen de él mostrando los dientes... y él se queda solito... Bueno, dejémoslo ahí. Ya está."
(Material de investigación.)

* * *

...El mejor y el peor recuerdo de la vida pasada en instituciones educativas para 55 profesores universitarios.

- El mejor recuerdo

Los 55 sujetos preguntados dieron 61 respuestas que se distribuyeron así:

	Respuestas	
I. Una situación o condición vinculada a ser aceptado, reconocido, bien tratado, querido	35	57 %
II. Una situación de trabajo en grupo con otro	8	13 %
III. Momentos o situaciones de placer, recreación, fiesta, paseos, salidas	9	15 %
IV. Situaciones o hechos que indican reconocimientos académicos o logros de esa índole	7	11 %
V. La incorporación a la escuela desde roles docentes	2	3 %

- En el caso I, las 35 respuestas aludían a situaciones vinculadas a:
  - Compañeros en 29 casos
  - Profesores en 3 casos
  - Padres en 1 caso
  - Alumnos en 2 casos

- En el caso III los momentos o situaciones de placer a que aludían las respuestas eran parte de la vida escolar en 4 casos y parte de la vida extraescolar en 5 casos.

• En el conjunto de las 61 menciones:
44 (72,13 %) se refieren a situaciones, hechos o sucesos vinculados al mundo de las relaciones, los afectos y el placer (amistad, solidaridad, reconocimiento, sostén emocional, recreación y fiesta).
17 (27,86 %) se vinculan en cambio a situaciones de producción, trabajo y logro.

En tanto que, en los recuerdos referidos al mundo de los afectos y las relaciones, tienen fuerte primacía los que aluden a indicadores del ser aceptado y amado (no correr riesgo de exclusión social), en el mundo de los recuerdos referidos al trabajo están más o menos balanceados los que se refieren a las gratificaciones y el interés por la producción colectiva y los que aluden al sentimiento de seguridad que acompaña al saber, saber que se sabe, reconocimiento académico, etcétera.

Si hacemos otro tipo de análisis y atendemos a las fuentes de bienestar escolar resulta claro que este bienestar proviene del estar con otros (acompañándose, produciendo, divirtiéndose, recibiendo muestras de amor) y que sólo en un mínimo número de respuestas existen indicios de un bienestar derivado de una fuente autónoma (la propia satisfacción de logro o la propia valoración de lo hecho: por ejemplo).

- *El peor recuerdo*

Los 55 sujetos preguntados dieron 55 respuestas que se distribuyeron así:

	Respuestas
I. Un hecho o acontecimiento que significó un maltrato consistente en:	27-49 %
• haber sido expuesto, criticado, humillado en público por no acordar con las normas o por no alcanzar algún logro,	(11)
• ser objeto de injusticia,	(10)
• ser tratado con mucha rigidez por maestros y directivos,	(5)
• ser amenazado, acobardado por el matón del grado,	(1)
II. Una situación en la que se fue evaluado, examinado, expuesto al fracaso o a la sanción	6-11 %

III. Una situación en que se fue rechazado, excluido y se sufrió soledad	5-10 %
IV. Una situación de fracaso real	5-10 %
V. Una situación de pérdida y duelo (cambio de escuela)	4-7 %
VI. Otras situaciones	8-15 %
• Coexistencia de demandas	(3)
• Incoherencia entre rendimiento y reconocimiento	(1)
• Hechos singulares	(3)
• La escuela misma	(1)

En el conjunto de las 55 menciones:
32 (I. III, 58 %) se vinculan al control social y al maltrato vistos en términos de humillación, escarnecimiento, exclusión o de amenaza de cualquiera de estas cosas.
9 (16 %) aluden a situaciones de pérdida, malestar o fracaso real.

Parece evidente que —en forma coherente con los buenos recuerdos— los peores aluden a fuentes de sufrimiento también ubicadas prioritariamente en el campo de las relaciones sociales y en la significación de la escuela como "acceso a". No aparecen aquí evidencias de malestar derivado de insatisfacción definida en términos autónomos (no alcanzar un objetivo dentro de un proyecto personal, por ejemplo) más que en cuatro casos codificados en IV. Se trata de hechos presentados como fracasos: no alcanzar promedio en materias, perder el primer puesto en un concurso, deficiencias en la comprensión de las ciencias exactas, dificultad para entablar diálogo con los alumnos. De ellas, sólo dos tienen que ver estrictamente con el aprendizaje.

(Material de investigación [universidad].)

* * *

b.3. *Angustias vinculadas a la experiencia de logro en la autonomía y a la de recuperación del poder con el consecuente movimiento de diferenciación.*[35]

En una reunión docente:

Una profesora recién incorporada plantea con angustia la necesidad de poner límites a los alumnos de 2° año pues, dice, se insolentan y la ponen continuamente en situación violenta. Requerida por sus colegas de explicar y dar ejemplos de los hechos que la perturban, hace varios relatos.
El que resultó más significativo:

"...Entré en la clase y les indiqué la tarea del día. Iba a ponerme a explicar y Juan pidió la palabra para decirme si me parecía [*su tono sube*] que podíamos relacionar esto con lo que estábamos haciendo en Historia y Lengua. Me dijo 'para nosotros sería más interesante' [*hace un instante de silencio y mira a todos. Impresiona como esperando un comentario*] Le dije que lo iba a pensar, iba a comenzar la explicación y esa chiquita rubia... una que se sienta a la izquierda al fondo..."
– ¿María? —Sí, creo que es María... bueno, ella pidió la palabra. Parecía que me tomaban el pelo. Les dije: "¡Bueno, basta! terminada la conversación y nos ponemos a trabajar... no veo por qué dilatan la clase!" ... ¡María se paró lo mismo! [*su tono sube más*] y me dice: "Profesora, ¿por qué se enoja con nosotros? Usted es nueva aquí y se toma a mal cuando damos alguna idea, pero en esta escuela nosotros podemos dar ideas... Usted no se lo tiene que tomar a mal" [*vuelve a detenerse, ha enrojecido*] me puso furiosa...
– ¿Pero los chicos te hablaron en mal tono? ¿se estaban burlando o te parecía que te gastaban?
– ¡No, no! no es eso, al contrario, son chicos afectuosos... no es eso...
– ¿Y entonces qué es? me parece que la articulación que proponían era interesante... y no es tan complicada... podríamos probar...
– [*la profesora*] No sé... me hace sentir mal... me desubica... no tienen límite... no es como en otras escuelas...
– Eso no me parece que sea que no tengan límites, te estaban explicando cómo son las cosas aquí...
– Más bien parece eso... ellos estaban mostrándote un límite, no es que no tengan límite.
– [*la profesora, en tono alto, intenso, roja, interrumpe*] Pero entonces ¿quién pone límites aquí? ¿cualquiera?... ¿y el profesor qué?...

Esa misma tarde, un grupo de 2° había pedido entrevista en la secretaría pedagógica de la escuela. Querían contar su preocupación porque la profesora en cuestión "se tomó a mal lo que le dijimos" y había tenido una explosión agresiva. También querían asegurar que ellos no habían tenido intención de ofender.
Estos alumnos habían sufrido recientemente la partida sin despedida de un profesor al que estimaban. Al respecto habían comentado en la reunión realizada dentro del ciclo de encuentros por la evaluación institucional:
"...no sabemos por qué se fue... no es que uno se sienta culpable... [*se sonríe*] pero por ahí se te cruza... a lo mejor se cansó pensás... [*otro*]... y... siempre nos decía en cargada que preguntábamos tanto que tenía que estudiar demasiado... que le dábamos mucho trabajo..."
[*otra*] "...es que algunas chicas se pasan... preguntan... preguntan"
[*otro*] "...´él sabía decirnos... ¿por qué sos tan curioso?... a lo mejor era en serio y se cansó... y nosotros pensábamos que era en joda..."
[*la primera*] "...algunos se zafan... como sabía mucho..."
(Del material de una evaluación institucional.)

...
Estudiantes universitarios hablan sobre el mal nivel, que deben "soportar en las clases"

[35] Ambos movimientos se ligan habitualmente al temor por el supuesto o real sufrimiento que se infringe a las figuras de las que antes se dependía. En el interior del sujeto el movimiento hacia una mayor autonomía se hace gracias a un retiro de idealización puesta antes en las figuras investidas de autoridad. Esto acarrea el temor a ser castigado por ambas ofensas. En la escuela, tales emociones están facilitadas por la presión hacia la homogenización y por el valor que se da a la autoridad como núcleo organizador de las relaciones. Aun en escuelas en las que se desea horizontalizar las relaciones y facilitar al estudiante el ejercicio de autonomía, ambos, estudiantes y docentes, deben luchar contra la representación del Maestro-autoridad (único y sagrado poder), que sigue trayéndoles profunda perturbación.
Resulta de mucho interés en este punto consultar el análisis de Mendel, G. sobre el fenómeno de autoridad, *La descolonización de la infancia.*

"*Coordinadora:* ¿Hay algo que podría hacerse al respecto?... [*risas generales*]
Estudiante 1: Pararse un día en medio de un teórico y decir en voz alta "Profesor, su clase es basura"... [*se ríe*].
Coordinadora: ¿Qué sucedería?...
[*risas generales*]
Estudiante 2: Te imaginás... quedás escrachado... no podés volver más... te la juran.
Estudiante 1: Ni se te ocurra presentarte a examen en esa mesa.
Coordinadora: ¿Y si se dijera lo mismo en otros términos?
Estudiante 3: Da lo mismo... no serían los términos... para el docente cualquier cosa que le digas le suena igual... te la tenés que bancar y tratar de irte de acá cuanto antes...
(Del material de un laboratorio de indagación institucional.)

...
Maestros que están participando en un proceso experimental de desarrollo institucional en una escuela donde reina la desesperanza activa.

Maestro 1: Tantas cosas que se podrían hacer si todos tiráramos parejo...
Maestro 2: Sí, pero uno siente que lo tiran todo el tiempo para atrás
Maestro 3: Además, cuando hacés después te sentís mal... te miran más y mal... te quedás ahí como un tonto... si nadie se preocupa ¿uno por qué se tiene que preocupar?...
Maestro 1: Cuando querés hacer algo, todo te empuja a dejar las cosas como están.
Entrevistadora: ¿De qué modo todo empuja?...
Los maestros: Cuentan varios ejemplos, entre los más significativos:
— "en nuestra escuela hay muy buen espacio, pero no se usa bien porque si usamos en los recreos todos los patios... entonces todos los maestros debiéramos distribuirnos para cuidar... en cambio amontonando a todos los chicos en un solo patio, se hacen turnos de tres maestros y los demás descansan..."
— "pero los tres que están se vuelven locos... todo el tiempo cuidando que no se muevan para que no se lastimen... todo el tiempo empujándolos para que no se salgan de ese patio, es horrible..."

— "una vez se nos ocurrió hacer una propuesta para organizar el recreo... hicimos una encuesta entre los chicos y ellos propusieron qué juegos querían... arreglamos entre nosotras dos todo pero no pudimos concretar el proyecto porque los demás no quisieron ocuparse de estar en los otros patios y encima se burlaban: '¿con lo que te pagan querés hacer eso? ¿Qué te pasa, por lo que ganás querés matarte?, ¿o querés quedar bien con alguien?...'; 'mejor que todo esté mal... que el sistema se entere que está mal..."
—"...si no tiramos todos juntos no va... Una vez me propuse cambiar las normas de convivencia... organicé reuniones semanales con los chicos.... fue todo bárbaro, en el aula se autorregulaban pero salían al patio y los trataban como los tratan... El espacio de aprender a vivir no puede ser sólo el aula..."
— "y al final de las calificaciones, todos tenemos 10... Uno por fin se siente estúpido."
— "una que no hace nada, falta, no atiende el patio, se reía de mí... '¿Viste?, tanto gastarte, al final las dos tenemos 10. Eso te pasa por olfa...'."
— "ya sé que uno tiene que hacer las cosas bien porque así debe ser, pero también es bueno tener algún reconocimiento."
— "o por lo menos que no te odien y te burlen si se te da por trabajar un poco mejor o si se te ocurre alguna idea..."
(Material de investigación sobre dinámicas de los procesos de cambio [varias escuelas].)

b.4. *Sufrimiento por la experiencia de ser observado, juzgado, comparado y correr el riesgo de no ser aceptado y, por el contario, excluido.*[36]

...*Entrevistador* solicita la construcción de una fábula sobre la vida en la Facultad.
Estudiante: Todos en un tubo de ensayo... los conejitos de Indias. Las vacas viendo pasar el tren... conejitos sabiondos...conejitos panzones que no hacen nada... conejitos con minifalda. Todos apretados pelean pisoteándose unos a otros para poder subir.
¿El profesor? Puede ser un zorro devorador de conejos o una hiena

[36] Estos contenidos quedan activados por las características competitivas de la vida institucional y las funciones de selección que se juegan a través de la evaluación del logro escolar.

que se ríe en sus caras o un perro de presa... el que más te guste[...] El trata de poner orden en el tubo de ensayo batiéndolo. Bate y elige. Los que quedan vivos fuera, los que quedan medio, patas para arriba los vuelve a batir. El que queda sale y sigue agitando el tubo una y otra vez [...] sólo los sobrevivientes zafan [...] al final del día los que quedan en el tubo, a la basura!...

(Material de investigación sobre cultura institucional de una facultad fuertemente selectiva.)

b.5. *Sufrimiento vinculado a la relación entre la curiosidad, el deseo de saber y la culpa y consecuente temor a la sanción y el castigo*[37]

"...Julián siempre tenía problemas con los de matemáticas y física. El era un genio [...] sabía más que todos y eso a los profe no les gusta [...] Si lo que sabés es de la escuela te lucen, si no [...] ni bola. Lo tenían cortito: 'González usted ya entiende... deje que los otros hablen [...] haga silencio!' No me vas a decir que no se daban cuenta que él nos explicaba a todos. Lo tenían callado por miedo a no saber contestarle [...] Al final el viejo se calentó y lo sacó del colegio [...] ni una palabra dijeron..."

(Entrevista a un estudiante de nivel medio.)

"...Los docentes son así [...] quieren que les preguntes todo pero se fastidian si les preguntás tanto [...] son mediocres [...] Yo con mi docente andaba mal y no me daba cuenta por qué [...] cuando le llevaba los proyectos para controlar se ponía mal [...] todo me criticaba y sin razón, se contradecía y era peor, yo me calentaba y más se encarnizaba en la crítica. Hasta que al fin me di cuenta lo que quiere. Voy en cada paso, le muestro lo que hago y ella opina [...] si no se siente que no le das bola y se ponen mal..., son inseguros [...] es una mierda... no podés avanzar como querés porque si no después te rechazan las entregas..."

(Material de entrevista. Estudiante universitario.)

[37] Estos significados quedan activados por la relación que se establece entre conocimiento-autoridad-poder. También por la evidencia de peligrosidad que implícitamente ofrecen las maneras (múltiples) en que se reserva el privilegio de ciertos conocimientos a algunos sectores que encarnan la autoridad, el poder social, el privilegio, etc. En general los materiales que muestran este tipo de sufrimiento aluden al probable uso del control sobre el deseo de saber en respuesta a problemas de rivalidad, celos, dominio, defensa de territorio, preservación del propio espacio, etcétera.

"...No sé... a veces me parece que todo está mejor si no te destacás... Si te mostrás con ganas de aprender, saber más, probar cosas... hay tensión... a mí esto me pone incómoda... parece que tenés que estar en el promedio ser anodino, si no piensan que les querés sacar el puesto..."

(Material de entrevista. Profesora de nivel terciario.)

...parte de un registro en un aula de nivel primario. Están sentados en los bancos y la maestra indica la tarea (la ha escrito durante el recreo. Ahora los niños tienen que copiarla).

"Maestra: Chicos, quietos y en silencio, copien la tarea del pizarrón... Marta, quedáte quieta... Luis, dejá de molestar a tu compañero... Fede, ¿qué hacés que no sacás tu cuaderno?... ¡Basta, chicos!, los quiero ver a todos escribiendo... ¡Mario! ¿qué estoy diciendo?, ¿qué hacés con ese libro?...

Mario: Es de los indios. Como ayer trabajamos sobre Cortés, mi papá me dio este libro para que lo trajera... dice que aquí cuenta cosas que en otros libros no están...

Varios: Por qué no miramos un poco/miremos ahora/el papá de él estuvo excavando ruinas de los indios/¡sabe un toco!...

Maestra: ¡Basta, chicos!... hagan silencio y pónganse con la tarea... después si sobra tiempo vemos el libro...

Silvia: ¡Sea buena, seño!... mirémoslo ahora!, tiene fotos...

Maestra [*muy intenso tono*]: ¡Basta, Silvia!, si no te callás y ponés a trabajar vas a tener una penitencia... aquí no estamos para lucimientos... hay que hacer lo que la maestra dice..."

Estudiantes universitarios trabajan sobre el vínculo con la Universidad (extractos del registro y relato del trabajo en dos reuniones).

...(se está hablando del significado que la Universidad tenía para abuelos y padres)

...L.: Mis abuelos eran inmigrantes, los abuelos leían y escribían pero de las abuelas no sé... ¿leerían?... Mi abuelo pensaba en la Universidad como algo lejano e importante... Cuando diste la consigna me acordé de V, mi abuelo paterno... el que yo más quería... una vez que lo fui a visitar... iba con todos los libros

en el brazo... él estaba sentado en el patio en una sillita baja..., ¡me lo acuerdo tanto! En realidad era un hombre alto, con una mata de pelo blanco, bien espesa y un gran bigote... pero en mi recuerdo estaba muy chiquito en esa sillita... y yo quedaba alta y lejos... parada (se emociona)... me acordé lo que me dijo en ese momento... "Haces bien K —me decían K cuando era chica—; ¡hay que estudiar...!; ¡hay que estudiar!... para no ser un ignorante como yo...' Todavía me da una gran pena porque el se murió antes de verme recibida... y ahora que lo pienso... mi papá también...

...

(Esto da lugar a una serie de aportes sobre el modo como quedan diferenciados de sus padres y abuelos y de sus familias por estar en la Universidad.)

...M.: ...de todos mis primos y primas soy la única que no dejé los estudios... la verdad es que en mi casa nadie le daba mucha importancia a los libros... no había nadie que fuera lector. Es el día de hoy que cuando están mis primas en casa... los domingos... no puedo estudiar... me da vergüenza... Si estoy muy apurada por algún parcial y me voy a mi cuarto, vienen, miran los libros y los papeles y dicen "¡Y todo esto sabés!". La verdad es que me hacen sentir mal... es absurdo pero mejor si no me ven... trato de estar con ellos...

La coordinadora interviene reflexionando sobre el contenido de lo que se está hablando: la diferenciación y distancia con respecto a la extracción social y el sentimiento de malestar y culpa por verse ubicado en posición superior.

P.: Yo lo tengo muy presente eso que decís... en mi casa la única que hace estudios universitarios soy yo... tengo una hermana que estudia (una carrera semiprofesional) y es muy vaga... Cuando está mi abuela evito ponerme a estudiar... porque ni bien lo hago y la abuela me ve... sale como disparada a retarla a ella porque no estudia... así que encima tengo que aguantar a mi hermana que me protesta...

El grupo continúa en una línea de elaboración semejante en la que se tocan varias facetas del mismo tema: las concepciones familiares

sobre estudio y trabajo; las de los abuelos sobre el estudio en la mujer (el grupo está compuesto por estudiantes mujeres)... la duda e incertidumbre sobre el derecho o la legitimidad de estar ahí.

Cuando se pasa a analizar los rasgos implícitos de la imagen que sobre la Universidad tiene este grupo (que en lo esencial coincide con los emergentes en el resto de los laboratorios) se produce una comprensión profunda de la ligazón entre cuatro series de hechos:

a. La pasividad con que habitualmente sufren los maltratos de la vida universitaria tal como la describen: mala información, dificultad de acceso a la bibliografía, profesores ausentes, huelgas, suspensión de clases; impresiones por las que hacen largas colas y esperas, que luego son ilegibles; contenidos repetidos, etcétera, etcétera.
b. La convicción (en este laboratorio hecha pública y compartida por primera vez) de estar en un espacio educativo "de segunda" (Institución A) donde no se hace investigación; donde no hay buenos profesores; donde se ve de lejos a la gente que tiene acceso a centros donde realmente está la sabiduría (se refieren a estudiantes y auxiliares docentes que tienen acceso a grupos organizados alrededor de profesores con pertenencia a instituciones no universitarias sobre las que circulan imágenes de excelencia)[38] (Instituciones B).
c. La operación de los sentimientos de abandono y traición al origen de los que se había hablado hasta aquí.
d. La vigencia de una representación de Universidad como un espacio importante, lejano e inaccesible —que había sido la

[38] El trabajo sobre esta temática en un número alto de grupos permitió luego develar algunos hechos que permanecían ocultos. En casi todos los casos existían en las facultades profesores con doble pertenencia —a la universidad y a algún tipo de institución del tipo B— que por diferentes vías estimulaban la circulación de estos significados (uno de los mecanismos más dañinos para los estudiantes consistía en la información —dada en carácter de secreto y como muestra de buena intención— que daban los auxiliares docentes de esos profesores. El mensaje transmitido tenía siempre *como núcleo*, el consejo: "si querés progresar profesionalmente/conseguir trabajo/ avanzar/ arrimáte a X", y *como característica*, el omitir informar sobre las vías a través de las cuales ese "arrimarse" era posible. De hecho, el mensaje estimula el deseo y agudiza la sensación de impotencia y desprotección propia de los aspirantes —sin suerte— a pertenecer a instituciones que se presentan con el modelo Cenáculo (véase el desarrollo que hacemos en el capítulo siguiente).

transmitida por los abuelos— y a la que ellas tributaban a través de este mecanismo de externación de la Universidad (si donde estaban era un lugar de segunda, no era la Universidad; si la Universidad estaba afuera, allá donde funcionaba la Institución prestigiosa B que por ser paga quedaba deseada e inaccesible, ellos continuaban leales a la posición de sus abuelos, miraban de lejos un lugar inabordable.

Resultó evidente a la elaboración que la pasividad, la renuncia a valorar la propia universidad y la concepción, "lo importante, lo científico, lo verdadero está lejos, me es inaccesible pues son oscuros los caminos de acceso", cumplían una doble función. Por un lado operaban como tranquilizadores de conciencia (ellas eran leales a su clase, se igualan en esta exclusión a sus orígenes). Por otro, como mecanismos reaseguradores de la diferenciación en el campo profesional.

b.6. *Dolor provocado por el deseo y el impulso a confiar en los otros y en las propias fuerzas y el temor a ser defraudado*

...

"Cuando ingresamos en una institución, tenemos ilusiones, proyectos, deseos, (a) ¿cuáles son los suyos al ingresar en esta escuela? (b) de entre esos, ¿cuál le resulta el más importante? (c) ¿en cuál le resultaría más duro ser defraudado?"

Sujeto (mujer, 37 años)

a. Participar en un trabajo productivo, solidario; producir en la tarea que realizo y con las personas con que las realizo.
b. Ser útil. En trabajos anteriores no lo he logrado y me resulta vital.
c. En mi confianza. Estoy dispuesta a poner aquí toda mi energía y me sentiría estafada.

Sujeto (hombre, 39 años)

a. Que la escuela sea una constante transformación de la realidad y mi proyecto es poder perfeccionarme para poder dar y recibir conocimientos.
b. Poder adquirir cada vez más conocimientos para enriquecerme cada vez más y compartir.

c. Que sea como las demás escuelas y que no podamos revertir la situación.

Sujeto (mujer, 26 años)

a. Que la escuela produzca cambios significativos en la realidad. Que sea un éxito para todos, ya que un fracaso echaría por tierra todo el esfuerzo nuestro.
b. No contesta.
c. Siento que esta escuela tiene un efecto vidriera y que tenemos que conseguir resultados positivos a corto o mediano plazo para que otras escuelas sigan este modelo.

Sujeto (mujer, 31 años)

a. Ser útil. Obtener un desarrollo personal y profesional a través del intercambio.
b. Ser útil. Hacer un trabajo socialmente productivo y válido.
c. En lo mismo que digo en b. Porque he tenido experiencia de trabajos improductivos y me he visto obligada a dejar por la insatisfacción que me producían.

Sujeto (hombre, 48 años)

a. Poder participar en un proyecto mejorador de lo conocido. Poder sentirme útil en educación.
b. El segundo, porque frecuentemente he sentido que mi tarea docente era sólo para cobrar un sueldo.
c. En ambos, porque sería haber creído en algo que no se pudo cumplir y porque me seguiría sintiendo inútil.

(Del cuestionario a docentes que ingresan en escuelas destacadas por algún rasgo).

...

"En general al iniciar una experiencia surgen dudas o temores. ¿Se le plantean a usted? ¿Cuáles son?":

Sujeto (mujer, 35 años)

"Tal vez temor por el desgaste que ocasiona y golpea día a día, producto de los serios conflictos salariales. Pero creo en la posibilidad de juntar fuerzas para afrontar esta situación..."

Sujeto (mujer, 32 años)

"Miedo a que el proyecto no pueda concretarse. A que se aprecien las opiniones sólo si responden a una ideología. A que las propuestas de trabajo queden limitadas o relegadas. A ser evaluado y criticado por mi desempeño en este proyecto."

Sujeto (hombre, 30 años)

"Temor a no encontrar los caminos posibles para lograr buenos resultados. O a realizar un proyecto en el que pongamos todo lo posible para dar y que el sistema lo absorba y lo deseche."

Sujeto (mujer, 31 años)

"Un miedo (bastante irracional porque no tengo muchos argumentos) a que el proyecto se pinche. Un miedo más concreto a que el proyecto se desvirtúe."

(Del mismo cuestionario citado en los ejemplos anteriores.)

...

"¿Cómo está resultando esta puesta en marcha?"

- "Creo que ésta es una escuela en el amplio sentido de la palabra... no sólo los chicos, también nosotros estamos aprendiendo a convivir, a trabajar en grupo."
- "En siete años que llevo de docente no sé si esta escuela es lo mejor pero sé que es lo que yo quería. Tomé una decisión personal cuando me postulé y creo que es lo que esperaba y necesitaba."
- "Dentro de mis búsquedas personales sigo percibiendo que éste es el lugar donde tengo que estar en estos momentos: fundamentalmente por eso, lo cual no implica idealizar la situación ni el lugar ni nada."
- "Queremos cambiar y estamos probando y queremos que nos salga bien y queremos tantas cosas [...} bueno, todo junto no se puede [...] después de darle muchas vueltas al tema me dije: tengo que dar y darme tiempo, no todo va a salirme perfecto desde el principio. Si me equivoco tendré que seguir probando..."

(Material de la primera evaluación institucional de la escuela EMETA —Neuquén—, a los 60 días de la inauguración.)

c. *LA CONSECUENCIA: Un escenario institucional frágil para contener y responder a situaciones críticas*

...Los maestros hablan de su preocupación por la intensificación de ciertos problemas: pequeños robos, accidentes, problemas de aprendizaje...

"...Es imposible hablar con los directivos... están viendo que se viene encima un problema, tratás de mostrarlo y se enojan..."
"Te tratan como si fueras enemigo de la escuela, como si por decir que hay un problema... no sé... como... es ridículo, ya sé, pero a veces es como si uno estuviera traicionando algo."
"Vas a decir algo porque querés que las cosas salgan bien y terminás sintiendo que has creado un problema que no existe."

(Del material de un diagnóstico institucional.)

"...Estamos todos destruidos [acaban de vivir el suicidio de un alumno de 5° año]... cómo pudimos no advertir... ¡somos tanta gente!... ¡ninguno nos dimos cuenta de que algo sucedía!"...
[*A una pregunta*] "Pasaban cosas en ese curso... si uno lo piensa pasaban muchas... pero estamos siempre tan metidos y pasados de cosas... no le dimos importancia... parece que el chico se sentía mal y lo habían dejado aislado en el curso... no lo notamos."
[*A otra pregunta*] "...y... ese 5° tan revoltoso como otros. Los quintos de esta escuela siempre son revoltosos... son famosos por los líos que hacen... éste era un poco más tal vez... no sé... mi padre venía a esta escuela y esto fue siempre así. No puedo creer que pueda ser diferente... la cuestión es que nadie miró y nadie vio. Ahora, ¡cómo vamos a hacer para remontar esto!... ¡Nunca pasó algo semejante...!

(De una entrevista con una asesora vicedirectora.)

...Reuniones en una escuela que a un año de su fundación recibe sus primeros alumnos nuevos y ha sufrido la partida abrupta de docentes. Ninguno de los temas ha sido analizado en las reuniones semanales de carácter institucional.

Es una reunión abierta para los alumnos. Hay presentes unos 25 chicos. Unos diez de tercer año, once de segundo y cuatro o cinco de primer año.

Los mayores comentan sus preocupaciones porque la escuela no es la de antes e insisten con casos y anécdotas que muestran "la escuela vieja" como un paraíso perdido y la escuela actual como atravesada por problemas de origen incierto.
Un chico de 1° año: "...no sé por qué dicen eso; ¡a mí la escuela me gusta!"...
Los grandes intensifican sus comentarios que en su sentido general dan el mensaje: "Ustedes porque no conocían cómo era antes"...
La presión es tan fuerte que el más pequeño de tamaño, con la cara enrojecida, dice, a modo de una explosión, mirando intensamente a la entrevistadora: "Yo no sé... ¡¡¡parece que llegamos nosotros y se 'disturbió' todo!!!".

En ocasión del mismo ciclo de reuniones, en una de profesores, se reitera la misma escena. Esta vez son los adultos quienes insisten en el desmejoramiento de las cosas, aludiendo tangencialmente al ingreso de gente nueva que "no conoce suficientemente las reglas":

Dice una profesora: "Yo trato de entender, pero me es muy difícil. Para mí las cosas están bien, yo no noto dificultad".
Los "viejos" insisten en que esto es porque ella no conoció cómo era antes la escuela.
Otra profesora, de los recién ingresados: "No debería decirlo, pero yo siento todo el tiempo que me están echando la culpa de algo que no entiendo..."

(Del material de un análisis institucional, 1991.)

"...Yo quiero comentar un caso del primer año que yo entré acá, tenía primero. Todos los días treinta y tres chicos creo que eran. Entre ellos un nene... una experiencia espantosa...Era un chiquito que se subía a las cortinas del escenario y se hamacaba: se iba a matar. Se trepaba por la escalera y se tiraba de la baranda. Y bueno [...] se lo derivó a Gabinete. La madre lo llevaba a psicopedagoga, psicólogo. Hicieron todas las sesiones. Estuvimos hasta septiembre con el nene que venía dos horas porque a mí alguien me dijo: bueno, como el nene en cuatro horas viene y no hace nada, que venga dos horas. Bueno, que venga dos horas, todo el mundo estaba de acuerdo, qué se yo [*resignadamente*]. Gabinete no me orientaba *[silencio]*. En septiembre se hizo una reunión con la psicóloga que atendía a la familia, la psicopedagoga y Gabinete.

Tanto la psicóloga como la psicopedagoga le dijeron que después de muchos tests e informes habían llegado a la conclusión de que el nene no tenía una edad madurativa de más de cuatro años. No estaba madurativamente preparado para primero pero como no hay un jardín, algo que lo pueda contener, porque tenía 6 años en realidad y no podía volver a la etapa de jardín, tenía que continuar en primero las cuatro horas de clase hasta enero... Y yo me planteé eso: si yo soy mamá de este nene a mí para qué me sirve que el nene venga hasta noviembre a la escuela. Si la maestra no sabe qué hacer con él. Si yo voy a estar en mi casa pendiente de que por ahí se mata porque se me tira de cualquier lado. Si mi hijo no quiere venir a la escuela porque lloraba y pataleaba... La escuela no le servía para nada a él. No era lo que el nene necesitaba. El nene necesitaba jugar, estar en un jardín con una maestra que por ahí hiciera talleres, hiciera rincones, pudiera dedicarse a un juego tranquilo, una pintura... Yo no podía porque tenía que cumplir con los otros treinta, determinadas pautas. Tenía que sacar aprendizaje, lectoescritura, la suma, bueno... todos los objetivos de primero. Entonces, ¿qué se hace con un chiquito así? Yo lo estoy perjudicando al nene, no lo estoy beneficiando con que esté en primero. La mamá se lo llevó en septiembre. Conclusión de Gabinete: rechazo de la maestra [*acongojada*]. Rechazo de la maestra hacia el chico y hacia la familia del chico.
—¿Eso te lo devolvieron a vos?
—Eso fue lo que se dijo en una reunión de Gabinete.
—Yo no lo hubiera aceptado.
—Yo no lo acepté. No se firmó nada." (E 1).

(Material de investigación.)[39]

Interrumpamos aquí la ilustración. Tiene que haber bastado para aclarar el sentido de las ideas expuestas al principio de este apartado.

Tal vez sea de interés decir, aun a riesgo de reiterar, que si efectivamente en la cultura general opera la representación oficial de los espacios educativos como espacios buenos, tal representación sirve no sólo a silenciar el drama social que se juega en el escenario de la escuela sino también a aumentar la desprotección de sus actores en

[39] A. M. Silva, 1992.

aquellos casos en que las circunstancias activan los aspectos "malos" de la vida institucional.

Tal como lo venimos planteando, una parte importante de la tarea de elucidación a encarar debe estar dirigida a comprender el modo en que se regula la atribución de significados y aquel con el que se controla y mantiene la ilusión de un orden natural en los hechos institucionales.

La vigencia de la representación expuesta es uno de estos mecanismos, pues opera como modelo y exigencia provocando resistencia a admitir el error y culpa cuando éste se impone. No obstante, de por sí sola no bastaría para mantener aquella ilusión. Existen en la vida cultural general y en la versión que de ella hacen los establecimientos otras construcciones que sirven para ese fin. Aumentar nuestro entendimiento acerca de ellas mejoraría nuestra posibilidad de actuar en función de su puesta en cuestión.

Los apartados que siguen plantean conceptos útiles para este propósito.

CONSTRUCCIONES REGULADORAS DE LA ASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS

• *El modelo institucional y sus guiones*

Al referirnos a los componentes básicos de los establecimientos educativos, mencionamos —dando sus notas centrales– el proyecto, los modelos, la ideología y dentro de ella —como formaciones de valor organizador especial— la novela y la identidad institucional.

A lo largo de los apartados siguientes señalamos el modo en que operan diferentes componentes como estructurantes del funcionamiento para terminar prestando especial atención en ese carácter a la representación del espacio escolar como un espacio libre de conflicto.

En este apartado nos referiremos a una producción cultural que funciona como esqueleto de los modelos institucionales y se hace evidente cuando se exploran —mediante técnicas de indagación indirecta— sus representaciones. Me refiero a lo que he encontrado oportuno denominar *guión dramático del modelo.*[40]

En su acepción común el término drama alude a sucesos de cualidades interesantes y conmovedoras. En el campo literario refiere

[40] Fernández, L., 1988-89.

a obras "que tienen por asunto un conflicto de la vida humana y en su acción y desenlace participan de las condiciones de la tragedia y la comedia". En el campo psicodramático la palabra drama incluye[41] la idea de un espacio como asiento y posibilitador de los sucesos y la presencia de una intención, la de invocar alguna fuente de sensaciones y afectos, como sentido de la acción nuclear del drama: la representación.

> "...el término drama quiere decir suceso, acontecer, acción [...] una representación dramática nunca apunta a mostrar una imagen como otras representaciones, sino esencialmente una escena [...] se puede decir entonces que una representación dramática es la presentación de un suceso que posee intrínsecamente la facultad de interesar y conmover, o sea, de movilizar afectos por su impacto, mediante el desarrollo de una o varias acciones..."[42]

A su vez, el término guión se utiliza para aludir a un "conjunto ordenado de notas que sirve de guía para alguna cosa y también al lugar que ocupan diferentes símbolos que operan como guías a la marcha o el desarrollo de algún tipo ordenado de acción (pendones y estandartes respecto a desfiles o manifestaciones, por ejemplo).

La hipótesis de trabajo que pondremos a consideración aquí sostiene que las regularidades originadas en la presión de los mandatos sociales sobre los proyectos institucionales se vehiculizan a través de guiones de índole dramática.

Las investigaciones en que baso este desarrollo[43] han llamado la atención sobre la operación de este tipo de construcción y sobre sus notas. Cualquiera sea la significación del drama que queda sugerido por el guión, algunos rasgos se mantienen constantes y conforman su índole:

[41] Menegazzo, C. *Magia, mito y realidad,* Buenos Aires, Paidós 1981.

[42] Menegazzo, C. ob. cit.

[43] Me refiero a investigaciones personales y las de los integrantes el área Instituciones Educativas, que coordino en el IICE. UBA: E. Cols, S. Nicastro, M. Andreozzi, A. M. Silva, o las de D. Mazza, A. Mastache; dirigidas estas dos últimas por M. Souto, así como a las realizadas por M. Souto en la cátedra Didáctica II UBA y Lucía Garay en la cátedra Psicosociología de los grupos y las instituciones educativas de la Universidad de Córdoba.

- trabajar sobre la configuración de un espacio escénico preponderantemente mítico o utópico pero con contenidos que aluden a ambos tipos de significado;
- ubicar en tal espacio una serie de personajes prototípicos cuya función es la de ofrecer modelos;
- pautar un drama y asignar papeles a los personajes;
- proponer una clave para la de asignación de significados. Esta clave contiene como componentes básicos las significaciones que se atribuyen: (a) al conocimiento (don, privilegio, propiedad...); (b) a los que quedan autorizados a acceder al conocimiento (elegidos, iluminados, iniciados, dueños, portadores de derechos...); (c) a los caminos de acceso al conocimiento (proceso de iniciación; ruta heroica; laberinto; viaje de exploración; olimpíada...), (d) a la función que cumple la institución educativa respecto a ese conocimiento (lo oculta, lo preserva, lo crea, lo difunde, lo asigna, lo guarda, lo cuida, lo dona...), y (e), al papel que le toca cumplir al maestro (ayudar, orientar, facilitar, alentar, controlar, obstaculizar, someter a pruebas, vigilar...).

La trama de significados que se ordenan en un guión funciona en la dramática institucional a través —básicamente por lo menos— de dos vías. Una, la conformación de un sistema de expectativas recíprocas sobre lo que está bien y mal en la acción propia y en la del otro. Otra, más inasible, la generación de un sentimiento de comodidad y certeza que proviene de la sensación de "estar haciendo lo justo", "lo que corresponde".

Por estas vías —y seguramente por otras múltiples— estos significados ingresan al modelo institucional y desde él ordenan la vida cotidiana y el trabajo. El espacio, el tiempo, la tarea, los roles, las condiciones para ingresar, los fundamentos de la acción, el desvío y el fracaso, los vínculos con el afuera y las transacciones posibles son investidos de un significado que da consistencia al modelo y marca los márgenes de variación y reiteración entre los que transcurre la vida institucional.

Hemos encontrado que el análisis de los modelos institucionales —hecho a través de la indagación sobre representaciones acerca del espacio educativo, sus sucesos y sus actores—, da acceso a la producción cultural que designamos *guión dramático* y que el material hallado

en instituciones educativas de diferente nivel y características dentro de diferentes regiones del país— se ordena en dos guiones matrices que se presentan con recurrencia significativa.[44]

El guión UTÓPICO

Hablar de utopía remite al problema del deseo humano entendido como proyección, búsqueda, disconformidad, curiosidad, exploración, conquista, persecución sin fin de una realidad imaginaria una vez perdida y siempre por venir, presente en la intimidad de cada sujeto y en los mitos de todas las culturas.

> La nostalgia del paraíso perdido es un fantasma que se perpetúa en la repetición y que da forma a uno de los mitos más extendidos, el mito del paraíso terrenal que se integra a las religiones como mito de origen. Todos ellos explican que en esa época primordial [...] los hombres no conocían la muerte, vivían con los animales, no trabajaban y tenían al alcance de la mano el alimento suficiente [...] además de la libertad y espontaneidad sin coerciones materiales de la vida paradisíaca. La antigüedad griega y romana legó la idea del Estado de Naturaleza o de la Edad de Oro con su contenido de igualitarismo y de comunidad de bienes [...] En una sociedad jerárquica donde se codean la miseria y la opulencia, la tiranía y la servidumbre, la noción de una época en que nada de eso existía, en la que los hombres eran iguales, en la que ninguno era explotado u oprimido y los bienes eran comunes, es tan antigua como esa sociedad misma [...] la nostalgia del paraíso impulsa a la humanidad hacia el futuro.[45]

En las utopías que orientan los proyectos sociales existe un deseo de conquista que es recuperación de un mundo primordial en donde el hombre permanecía ajeno a la miseria, el sufrimiento y la ignorancia.

[44] El origen de esta conceptualización está en los datos de la investigación sobre la dramática de cátedras universitarias en situaciones de masividad (Fernández, L; Mendoza, S. y equipo, 1987). Puede verse una síntesis en el artículo de Fernández (1992).

[45] Colombo, E. "La utopía contra la escatología", en Colombo, E., El *imaginario social*, Buenos Aires, Montevideo, TUPAC-NORDAN, 1989.

En las notas que nos interesan aquí, ese mundo es tal que todos los hombres son iguales en todos los bienes, también en el saber y los poderes que él otorga.

El trabajo con establecimientos y organizaciones educativas con proyectos claramente utópicos muestra la operación de modelos en los que se define con carácter de desafío la siguiente tesis: *Todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento.*

En forma concordante con esta tesis, se proponen como concepciones:

El acceso al conocimiento es difícil porque la cultura deprivó y ocultó largamente a muchos hombres su derecho y poder de conocimiento. Es posible transitarlo si se poseen las ayudas necesarias. Entre ellas, la más importante es la que facilita la conciencia de aquel derecho y aquel poder. Prestar estas ayudas y facilitar estas conciencias es la responsabilidad del maestro.
En concordancia con estas concepciones el modelo propone rasgos y definiciones a una serie de componentes y aspectos de la vida y la organización escolar.
El espacio interno es un espacio abierto con membranas muy porosas; es un espacio en movimiento.
El espacio externo está significado como un ámbito al que se puede salir y conquistar. Tal ámbito es, en parte, el lugar en donde encontrar adeptos o apóstoles o seguidores del proyecto. Además, es en el espacio exterior donde un lugar particular queda investido con el significado de *bastión* a conquistar o derrotar con la evidencia (es el lugar real o simbólico donde queda situada y personificada la postura contrautópica).
El espacio de referencia está ubicado en el futuro y contiene los rasgos que propone la utopía que orienta al proyecto.
El tiempo es un tiempo por venir que posiciona la acción en la línea presente-futuro y que empuja a la búsqueda.
La misión es demostrar la tesis "se puede, es legítimo y posible acceder a conocimientos, saberes y poderes milenariamente prohibidos, no existen elegidos. Cualquiera puede tener conocimiento". Y demostrarla en la acción de difundir y generalizar el conocimiento.
La tarea primordial es encontrar, inventar, obtener los medios para

convertirlos en testimonios vivos de la demostración de la tesis; "peregrinar" para buscar adeptos.
Los personajes. Un líder que reviste, en general, carácter épico y un conjunto de seguidores. El líder encarna la causa del proyecto pero es sostenido por la fuerte trama emocional que el grupo teje alrededor de la misión.
Las relaciones deben ser igualitarias y el grupo debe funcionar como conquistador, descubridor, explorador.
El ingreso al grupo está abierto y se relaciona centralmente con la tesis que conforma el proyecto.
No hay selección para unirse a él. Sólo basta tener fe y estar dispuesto a cumplir los juramentos que se pacten.
La socialización y el aprendizaje. El camino del aprendizaje se considera dificultado por prejuicios y barreras interiores, entre ellas la más importante es la que une aprendizaje y privilegio.
El sujeto debe superar la desconfianza sobre su potencia asentada en siglos de tradición en contrario; por consiguiente, el aprendizaje en sí es un proceso de develación de la propia capacidad, recuperación de potencia y desarrollo que "marca" irreversiblemente al sujeto y lo convierte en apóstol de la causa.
La enseñanza. Por una parte es el medio de contener la inseguridad del que aprende, impedir que lo lleve al abandono y mantenerlo en el camino, incluyéndolo en la trama emocional de sostén que ofrece el grupo. Por otra, es la orientación y la ayuda instrumental que debe darse para que el proceso de develación ocurra.
El desvío es considerado exploración y, por consiguiente, aceptado.
El error, el fracaso son considerados como prueba y desafío que permiten mostrar la fuerza de la fe puesta en el proyecto.
Las bases de la acción están en los resultados de la búsqueda y de la exploración. No hay respuestas prehechas.
Las relaciones con el afuera son muchas. Se deben hacer grandes esfuerzos para mostrar, comunicar, difundir los resultados, pues son considerados metas-triunfo en la cruzada del grupo.
Las transacciones previstas para sostener la trama de relaciones y la cohesión son:

- *Entre maestro y discípulo*

El discípulo	adhesión a la causa del proyecto,
compromete	compromiso de difusión y atracción

	de nuevos adeptos.
El maestro compromete	ayuda para el desarrollo (confianza e instrumentos), reconocimiento del alumno como miembro del proyecto.

• *Entre iguales:*

Se compromete	a abandonar la rivalidad y amarse en la adhesión al proyecto.
Se recibe	garantía de pertenencia y aceptación.

El sufrimiento de la formación queda legitimado, pues se obtiene a cambio el poder para alcanzar y pertenecer al mundo utópico. No hay sufrimiento excesivo para el valor de alcanzar el deseo de una realidad como la original.
El sufrimiento de pérdida que significa formar, queda provisto de sentido y se minimiza en comparación con el valor asignado a cada persona formada en el camino de demostración de la tesis que es, en sí, el de concreción de la utopía.
La injusticia de la exclusión queda salvada. Ese es el núcleo principal de significación que adquiere el proyecto.
Algunos riesgos codificados: (a) Pérdida de la capacidad de convocatoria. (b) Pérdida de la fe y el compromiso heroico. (c) Incertidumbre respecto de la lealtad. (d) Aparición de la intolerancia.
Algunas defensas codificadas: Movimientos de refundación que realimentan la ilusión. Pasaje a dinámicas militantes (intensificación de controles sociales sobre el respeto a las normas).

El guión MÍTICO

Los mitos son relatos imaginarios con los que se da cuenta de misterios incomprensibles.

> El mito que surgió como una garantía del poder mágico [...] generalmente se engendra en un éxito real o imaginario de la magia que le dio origen, y es en sí mismo una forma de relatar y establecer la validez del acto mágico y su eficacia original [...]. El método mágico que obtuvo el milagro pasó a formar parte de un clan o tribu, mediante la revelación directa de un héroe original y legendario que dio origen a esa comunidad [...] ese acontecimiento a partir de allí y para siempre garantizará la verdad de esa forma de rito. Le dará una validez genealógica [...] al ofrecer un relato del milagro original de la magia y su poder [...] se transforma en un elemento objetivo. Es un documento legendario de validez y filiación, de fe y creencia indiscutida [...] se transforma en un instrumental de control social, ya que funciona como la justificación retrospectiva de los elementos fundamentales de la cultura del grupo.[46]

En los grupos y organizaciones sociales en los que predominan los componentes míticos, el deseo humano está dirigido hacia la recuperación de un tiempo primordial que se encuentra en el repetir de los rituales. La protección contra el peligro proveniente de la indefensión y la ignorancia, los éxitos en la solución de problemas de supervivencia, las hazañas en la superación de grandes pruebas, conforman el contenido que legitima la oportunidad y necesidad de reiterar comportamientos y acciones.

> [...] lo sagrado originario de la sociedad real [...] será reemplazado por los dogmas y la sacralidad litúrgica propia de la sociedad ideológica e histórica. La pérdida de lo legendario original será reemplazada por la mistificación de sucesos históricos que funcionarán a partir de allí como tesoros o conservas culturales.[47]

Estos tesoros constituyen de por sí un saber que se sacraliza y se pone en manos de custodios especiales: los brujos de las sociedades mágicas son reemplazados, primero, por los sacerdotes y magos, y luego, por los maestros y científicos en esta tarea.

De hecho el guión mítico deja configurado un modelo particular para las organizaciones educativas que las configura como espacios-custodia y las define como escenarios rituales.

El trabajo con establecimientos educativos en proyectos claramente míticos muestra la operación de modelos en los que se sostiene como tesis que *sólo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiarla y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo.*

De forma concordante con esta tesis, se propone como concepciones:

[46] C. M. Menegazzo (1981), ob. cit.
[47] C. M. Menegazzo (1981), ob. cit.

- el acceso al conocimiento es difícil porque el objeto de conocimiento es complejo, ininteligible para los seres comunes, misterioso, cifrado y sólo es aprehensible para los dotados con dones especiales;
- el acceso al conocimiento se produce por un camino duro e iniciático, y con la guía de un maestro que ayuda a "ver" lo oculto bajo las apariencias o enseña el secreto de la repetición ritual.

En concordancia con estas concepciones, el modelo propone rasgos a una serie de componentes de la situación escolar.

Tomamos los mismos que en el caso anterior.

El espacio interno se configura y define como un espacio cerrado, estático y de características sacras.
El espacio externo está significado como un amplio mundo amenazante —fuente de peligro y contaminación— con el que se debe evitar el contacto.
El espacio de referencia está ubicado en el pasado, en un momento primordial o crucial histórico, donde un acto probó su validez y la eficacia para conjurar un peligro o lograr un éxito de inestimable valor para el grupo.
El tiempo. Es un tiempo pasado, primordial, que posiciona la acción en la línea presente-pasado y que exige la repetición ritual de aquellos hechos originales.
La misión es preservar de la contaminación un saber sagrado asociado a un padre creador (en general un fundador mítico del que el actual Maestro es hijo, discípulo, apóstol o heredero, lo suficiente como para que otros hijos, discípulos, herederos... de este maestro se hagan cargo de él y su custodia). La guarda del conocimiento significa en sí la preservación de la estirpe del padre y el cuidado de la pureza (legitimidad) de los que se conviertan en sus guardadores.
Es imposible que un "no elegido" pueda tener la sabiduría (que es al mismo tiempo un don y un excelso privilegio). Si fuera posible, debe impedirse pues entraña grave peligro.
La tarea es doble. Por un lado, profundizar el conocimiento sagrado. Por otro, buscar formas sofisticadas de preservarlo, garantizando la adecuada selección de los iniciados.
Los personajes. Un maestro –heredero del padre fundador—, una serie de discípulos iniciados y un conjunto de aspirantes o novicios.
Las relaciones funcionan a la manera de una cofradía.

El ingreso. El grupo es cerrado, está fuertemente regulado. El rigor de la institución opera como cancerbero. Sólo los que demuestran poseer las características adjudicadas a los elegidos pueden pretender el acceso.
La socialización y el aprendizaje. El camino es considerado largo y difícil. Está plagado de obstáculos externos que atentan profundamente contra los sentimientos vinculados al narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo.
El proceso adquiere las características de una sucesión de estadios de purificación.
Sólo los sujetos que pueden sobreponerse a las humillaciones de fracasos reiterados, situaciones de indefensión y dependencia extrema pueden alcanzar la iniciación y son aceptados como integrantes.
El aprendizaje en sí es visto como un estado de recepción en gracia o iluminación, o como el logro de la doma cruenta de la individualidad.
La enseñanza se define, por una parte, como la oportunidad que tiene el maestro de mostrar/exhibir la posesión del saber, exacerbar el deseo y acentuar la distancia entre él y el novicio. Por otra, se plantea como el proceso de administración de obstáculos a superar para demostrar que se es elegido y los controles para garantizar el avance iniciático.
El desvío es considerado herético y castigado con la exclusión.
El error/el fracaso se significa como señal del "no elegido".
Las bases de la acción están en el código y el cifrado de las acciones originales tal como es interpretada por el maestro.
La relación con el afuera es muy escasa. El misterio sobre la vida y los hechos institucionales, el aislamiento de los novicios, son parte de la estrategia de conservación que constituye el fin institucional.
Las transacciones previstas para sostener la cohesión en torno al proyecto:

- *Entre Maestro y discípulo*

el discípulo compromete	• reconocer al maestro como sagrado • difundir la devoción al maestro • custodiar el saber
el maestro compromete	• reconocer al aspirante como novicio • guiarlo en su iniciación

• *Entre los iguales*
amarse en la identificación con el maestro

El sufrimiento de la formación queda legitimado, pues el don tiene valor inapreciable. Nada de lo que se haga para merecer el ingreso a la cofradía será excesivo, por el privilegio de ser portador de la sabiduría que encierra los secretos de la supervivencia del grupo.
El sufrimiento de pérdida que significa formar queda legitimado, pues se garantiza la continuidad de la estirpe del padre y en el discípulo continúa la propia vida. Además, el reconocimiento ético de la institución internalizada es máximo, porque poder formar otro maestro es coronar con éxito la repetición de aquel acto original que salvó al grupo o le trajo el invalorable bien que se conserva.
La injusticia de la exclusión y la existencia de diferencias queda justificada, más aún desaparece, pues la apertura significaría —en la trama de sentidos— la pérdida del saber y la muerte consecuente del grupo.
Algunos riesgos codificados: (a) Pérdida de control sobre el ingreso al interior institucional. (b) Pérdida de capacidad para identificar a los elegidos. (c) Incertidumbre respecto a la filiación. (d) Pérdida del maestro. (e) Aparición de la tolerancia.
Algunas defensas codificadas: Intensificar el cierre y los rasgos que garantizan la pureza de los mecanismos de acceso y la estrictez de los dispositivos de exclusión. La pérdida del maestro se prepara por la designación y formación de sus sucesores.

• *Modelos vigentes*

Siguiendo los lineamientos de las escenas o narraciones con las que cantidad de sujetos figuran la representación de diferentes instituciones educativas y comparando este material con el producido por análisis institucionales diagnósticos de un número considerable de instituciones, es posible hacer una caracterización de tipo dramático de dos modelos institucionales que tienen vigencia en nuestro medio y registran las problemáticas sociales de nuestro contexto y los asuntos que en él se debaten. Ambos toman elementos de los guiones que acabamos de presentar.

El primero: *la institución Cenáculo* [48] se organiza preponderantemente alrededor del guión mítico e intensifica sus componentes utópicos en momentos de amenaza a sus valores centrales. Es consistente con las concepciones que hacen del saber un instrumento de poder social en forma explícita y sostiene, como propósito, el salvaguardar ese conocimiento para pocos. Funciona fácilmente como base para la justificación ideológica del papel selector de la escuela.

El segundo: *la institución Cruzada* [49] es consistente con las concepciones que esperan de las instituciones educativas el liderazgo de procesos de transformación derivados del propósito de democratizar el conocimiento.

Se organiza alrededor del guión utópico e intensifica sus componentes míticos en circunstancias en las que el medio anula su posibilidad de movimiento hacia la meta utópica.

Enseguida consigno —a modo de cuadro comparativo— las notas que sintetizan ambos modelos bajo las expresiones de mayor frecuencia en los materiales usados como base. Luego —y aun a riesgo de reiterar algunas ideas— transcribiré la síntesis de resultados de investigación sobre la dramática institucional de dos cátedras universitarias que resultaron paradigmáticas en su reacción ante los grandes números. Por su valor testimonial de los conceptos que he presentado en este apartado considero que resultarán de suficiente ilustración.

Cuadro comparativo: Instituciones "Cenáculo" e Instituciones "Cruzada"[50]

EL CENÁCULO (Rasgos que el modelo propone a la escuela)	LA CRUZADA (Rasgos que el modelo propone a la escuela)
Ubicación	*Ubicación*
Estrictamente aislada. El "afuera" es vivido como peligro pues encierra la diversidad, el cuestiona-	Integrada en la comunidad. El "afuera" es la fuente de estímulos que permiten el desarrollo. El "aden-

[48 y 49] Designaciones utilizadas por Kaës para referirse a organizadores culturales en las representaciones del grupo, en un trabajo que conceptual y metodológicamente he utilizado para estos análisis. Kaës R., *El aparato psíquico grupal*, ob. cit., 1977.

[50] De "El análisis institucional en la escuela", OEA, 1988. Publicado en *Redes* N° 18, septiembre 1992.

miento y las diferencias. El "adentro", en cambio, es un medio artificial "puro".

Espacio

Hermético, rígido en su distribución y diseño, supone un solo tipo de uso: el definido por el modelo (en general la escucha de la palabra del maestro y el "tránsito por un tiempo libre" donde el movimiento sigue controlado).

Tiempo

El funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el pasado. Cuando se busca un cambio éste es retrospectivo.

El pasado contiene lo "sagrado", las tradiciones y los modos de hacer que deben ser repetidos y conservados.

Fines

El fin establecido encarna un ideal incuestionado e incuestionable, y definido específicamente en su contenido.

El proyecto que acompaña al fin exige aunar esfuerzos para reconstruir y recuperar un estado pasado idealizado.

No hay en él lugar para el cuestionamiento ni para contener proyectos individuales.

El individuo es una parte, un medio para la consecución del fin.

tro" es peligroso, sobre todo cuando es artificial y homogéneo.

Espacio

Abierto, flexible, se adaptan a diferentes usos y diferentes tipos de población.

Incluye espacios para el trabajo individual aislado, de pequeño, gran grupo y comunidad completa.

También utiliza todos los espacios e instalaciones de la comunidad y a ésta como espacio educativo.

Tiempo

El funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el futuro en el que se ubican las "grandes cosas que se buscan".

Hay una baja conservación de la tradición y un interés por la innovación y el cambio.

Fines

Los fines se vinculan a ideas generales acerca del desarrollo libre de la persona y la sociedad.

El proyecto que acompaña al fin convoca a aunar fuerzas en la búsqueda de una meta que no se define en su contenido: más bien queda abierta ("en construcción") y asociada al valor del proceso de búsqueda mismo.

No sólo admite sino que supone que el avance del proyecto común se da sobre la base del de los proyectos individuales.

Normas -Control

Las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, tienen alta penetración (regulan lo que el sujeto hace, pero también procuran pautar lo que piensa y siente) y amplitud (no sólo regulan la vida institucional del sujeto, tratan de llevar su influencia al total de sus ámbitos de interacción).

Son acompañadas de rigurosísimos sistemas de vigilancia y control que se acompañan de sistemas reglados de premios y castigos de diferente tipo (físicos, sociales, morales) en el intento de lograr la internalización de los controles.

El éxito de este proceso de socialización estaría dado por un sujeto que sufre intensos castigos de su conciencia ante la mera tentación de desvío respecto a las normas.

En su base el modelo se vincula aquí a la concepción más general de un hombre naturalmente malo (por esencia contaminado por culpas originales) al que debe enderezarse a través de una estricta vigilancia y disciplina.

Desprovisto de ellas, sólo tenderá a la destrucción y la muerte.

Tarea

Dado lo anterior, la tarea educativa queda estrictamente limitada a sus aspectos de dirección y control y es responsabilidad única de ciertas personas investidas de alta autoridad.

El "maestro" muestra el modelo aceptado, exige su adopción y vigila su cumplimiento.

Normas-Control

Las normas definen más bien rasgos del comportamiento deseado (dejan al sujeto libre para decidir qué hacer pero le "exigen" que lo haga en forma libre, creativa, cooperativa...)

No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores, producto de la elaboración conjunta.

Propone situaciones y espacios individuales, grupales e institucionales para evaluar la acción y no prevé un sistema de premios y castigos (éstos son considerados negativamente pues se los ve como reemplazos peligrosos de las motivaciones genuinas).

El éxito de este tipo de socialización sería un sujeto liberado de culpas internas que actúa en función del impulso que emerge de su tendencia "natural" a vivir, estar con otros, cuidar de su ambiente.

En la base, el modelo se vincula aquí con la concepción más general de un hombre naturalmente "bueno" a quien la sociedad perturba y que, librado a sus impulsos naturales, hará lo necesario para preservar la vida.

Tarea

La tarea educativa se define de modo amplio como la de orientar y facilitar una relación diversificada de los alumnos entre sí, con la comunidad, con los recursos y contenidos de aprendizaje.

La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol

La obediencia, la habilidad para copiar con exactitud y precisión esa "muestra" son las condiciones que debe poseer el alumno.

Recursos

En general son fijos. Cada tarea tiene su programa y su instrumental "tradicional" y se desarrolla en ambientes artificiales con maneras y modos sometidos a estrictas reglas.

Autoridad y poder

La división de responsabilidades es estricta y los puestos están ordenados en una escala jerárquica cuyos escalones están claramente distanciados.

Un conjunto de reglas explícitas define los contactos permitidos y prohibidos entre los escalones.

La comunicación es vertical, de arriba hacia abajo en un flujo.

Ordenes: información sobre cumplimiento de las órdenes.

El poder de decisión está concentrado en las cabezas jerárquicas. La expropiación de poder está legitimada. Es parte del orden "natural" y conveniente de las cosas, y el valor de la obediencia es su pivote natural.

Resultados

Se espera que pocos alcancen los niveles de excelencia que propone el modelo.

La fundamentación de esta expectativa puede hacerse en argumentos de tipo ideológico-religioso ("Pocos son los elegidos") o científicos ("Los rendimientos se distribuyen siempre siguiendo la curva de Gauss-curva normal").

exclusivo. Todos los integrantes de la escuela, el espacio y la comunidad misma deben compartirla.

Recursos

Los recursos son variados y se propone como medio privilegiado la acción real en condiciones reales (producción de procesos y objetos; trabajo en organizaciones productivas, etcétera).

Autoridad y poder

Hay una distribución de responsabilidades flexible con intercambios de roles.

El contacto y comunicación entre los ocupantes de los diferentes roles es abierto y libre.

El poder de decisión es compartido y da lugar a diferentes formas de participación.

La "expropiación" de poder está prohibida. Entra dentro de las normas mínimas referidas a la integridad de la persona.

Se sostiene que la participación responsable debe ser la base del funcionamiento institucional.

Resultados

Se espera que todos alcancen los niveles de excelencia.

La fundamentación de la expectativa puede hacerse sólo con argumentos ideológicos ("Todos deben ser iguales") o también con argumentos experimentales ("Cuando se proporcionan ayudas diversificadas la distribución de los rendimientos es de tipo J").

Funcionamiento psicosocial

El modelo propone al funcionamiento un modelo previo, el familiar, en su versión paterno-filial.

La autoridad queda investida de características paternas religiosas, cuando no mágicas, y se considera deseable que quede asociada con un temor reverencial.

Los miembros de la institución deben funcionar como hermanos entre sí en el amor y respeto al padre (Freud, Mendel).

Y es la protección y la autoridad del padre la que garantiza la integridad de cada uno, la del grupo y la de las metas perseguidas.

El peligro que este modelo define como máximo es la desaparición del padre asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto (o la caída en una guerra fratricida).

Funcionamiento psicosocial

El modelo propone al funcionamiento el modelo previo de los "compañeros de ruta" y toma las características de los grupos heroicos.

Movidos por el afán de alcanzar las metas —que siempre son difíciles— los compañeros, en una relación fraterna, sortearán todos los peligros generando en su marcha una epopeya (Kaës, 1977).

La autoridad como mecanismo para justificar la concentración de poder queda abolida porque deja de ser necesaria. En la igualdad del grupo de compañeros se asumirán y responderán todas las responsabilidades.

Aquí el peligro máximo está dado por la "guerra fratricida" asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto (o la "caída" en la búsqueda desesperada de una autoridad-padre).

EVIDENCIAS DE LA OPERACIÓN DE GUIONES Y MODELOS EN DOS CASOS PARADIGMÁTICOS: DOS CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS FRENTE AL TRABAJO CON GRANDES NÚMEROS[51]

El estudio en cuestión

Se trata de un estudio realizado en el ámbito de la UBA en un momento de ruptura y crisis para las construcciones ideológicas habituales. Son los años 1985, 1986, en los que los números masivos de estudiantes (alrededor de 75.000 por año) ingresan a las aulas

[51] Fernández, L. (1992).

acompañados de un fuerte mandato de democratización y mejoramiento cualitativo de la enseñanza y sin el incremento sustantivo de recursos que garantizaran sus condiciones.

La situación básica queda configurada —como lo seguimos constatando en estudios posteriores y en el resto de los niveles del sistema— con rasgos dilemáticos: se sufre en forma simultánea la presión de expectativa "dar educación de la mejor calidad a todos" con la presión de medios "sólo hay recursos para dar educación de la mejor calidad a muy pocos".

El propósito de la investigación fue describir los efectos del fuerte incremento de alumnos sobre la tarea y organización de las cátedras. Se deseaba además obtener información que ayudara a comprender los requisitos que debe tener un cambio de condición para desencadenar el cuestionamiento al estilo y los modelos institucionales. La metodología de investigación utilizada —el análisis pedagógico institucional— permitió obtener un material no previsto y altamente significativo para el problema que nos ocupa. De ese material selecciono aquel que puede tener un mayor valor de ejemplificación.[52]

Las expectativas iniciales

El marco teórico con que trabajábamos (el que se viene desarrollando en este apartado) nos hacía suponer que si el rasgo o resultado institucional que nos preocupaba (el número de alumnos) estaba vinculado a aspectos centrales de la función institucional, en una probabilidad muy alta lo íbamos a encontrar inserto en la representación de la identidad institucional.

En este último sentido resultaba menester precisar el grado en que el número estaba efectivamente inserto en las identidades de las cátedras concretas, pues si lo estaba, era teóricamente legítimo esperar que cumpliera una función central en su organización real e imaginaria.

Hay consenso en considerar que para las situaciones de enseñanza, el número resulta una condición central. Algunos principios al respecto parecen conformar un sustrato de verdades extensamente verificadas por la investigación y la práctica pedagógica: por ejemplo, el número

[52] Puede ampliarse en Fernández, L., Mendoza, S., y otros (1989).

se relaciona significativamente con la calidad de la enseñanza obtenida a través de determinada metodología. Su variación provoca modificaciones cualitativas en las relaciones y en las posibilidades de aprendizaje. Afecta la dinámica profunda de los grupos (pues activa ansiedades de diferente índole) y cambia los requerimientos a cumplir para garantizar la seguridad emocional que reclama el proceso. Aumenta además la amplitud de las diferencias individuales a atender y con ellas las necesidades de capacitación docente y recursos para diversificar los modos de enseñanza y facilitar su articulación con los estilos individuales. Activa núcleos constitutivos de conflicto: desarollo individual *vs.* desarrollo colectivo; educación para todos *vs.* educación para pocos, y aumenta en consecuencia la tensión que provocan los procesos de socialización.

Si bien el estudio era de carácter exploratorio y no se trabajaba sobre hipótesis de verificación —además de estas "convicciones" teóricas— operaban sobre el equipo algunas expectativas fuertes. Una tenía que ver con la certeza respecto del poder analizador de los grandes números sobre la inadecuación de modelos y técnicas en uso. Esperábamos hallar, en algunos casos por lo menos, la iniciación de procesos de ajuste o modificación desencadenados por el impacto de la masividad.

Otra, relacionada con la anterior, se vinculaba a la fuerte oposición que suponíamos encontrar frente a estos grandes números, motivos de preocupación —casi alarma— en una opinión pública estimulada por medios de comunicación adversos y en un medio universitario retado fuertemente por la situación.

Ambas expectativas fueron rápidamente disconfirmadas en todos los estudios que se hicieron. Los grandes números se revelaron como un potente analizador pero no de los aspectos que esperábamos ni en la forma que lo suponíamos. Fueron las culturas institucionales desde las que se respondía a ellos las que develaron un material dramático totalmente inesperado para nosotros.

Las cátedras seleccionadas para el análisis comparativo

Se trata de dos unidades que resultaron paradigmáticas a la luz del marco teórico del análisis, porque presentan rasgos cruciales que, a la vez que las diferencian netamente, las hacen representativas de grupos de cátedras semejantes.

Consignamos el cuadro comparativo de esos rasgos. Obsérvese que para ambas el número de alumnos es el mismo

Aspecto	*Cátedra I*	*Cátedra II*
• Número de alumnos	600	600
• Antigüedad de funcionamiento	Menos de 2 años	Más de 15 años
• Antigüedad de la carrera a la que pertenece	Menos de 5 años	Más de 20 años
• Antigüedad de la facultad	Menos de 5 años	Más de 50 años
• Antigüedad del equipo docente en la enseñanza universitaria	Menos de 3 años	Más de 20 años
• Experiencia del equipo en trabajos con grandes números	Menos de 2 años	Más de 10 años
• Valor de los contenidos que trabaja (según los informantes de la institución)	No es definido. Se está observando la experiencia. Se la considera una innovación de resultados aún inciertos.	Muy alto. Se la considera asignatura básica en la formación profesional. Se descuenta la alta importancia de cursar la materia para acceder a los contenidos.
• Importancia que los docentes dan al número como condicionante de la posibilidad de aprendizaje eficaz	Muy alto. La metodología básica es el taller que supone el trabajo en grupos de 4 o 5 alumnos.	Baja. La metodología básica usada (exposición y demostración) viene siendo utilizada por el equipo con grandes números.
• Importancia del número como condicionante de un aprendizaje eficaz según juicio consensual de la facultad	Baja. Opera un supuesto que liga el desarrollo de las habilidades en cuestión con condiciones naturales.	Baja. Existe un modelo organizativo para grandes números altamente consolidado.
• Respuesta metodológica básica dada por la cátedra a los grandes números	Adaptación del taller conservando el trabajo en pequeños grupos y el seguimiento individualizado del trabajo.	Subdivisión de la cátedra en cursos autónomos que funcionan al modo de pequeñas cátedras.
• Relación numérica docente-alumno en la situación de enseñanza	Un docente trabaja con cuarenta alumnos que se subdividen en grupos de 6 u 8 para las tareas y se reúnen a efectos de intercambio.	Un docente trabaja con hasta 100 alumnos en las clases teóricas y con 40 en los prácticos.
• Resultados de aprendizaje obtenidos	Los estudiantes hacen un importante desarrollo de las habilidades objeto de la enseñanza. Hay un bajo número de aplazos y menos de un 20 % de deserción a lo largo de un curso lectivo.	Muy pocos estudiantes alcanzan niveles satisfactorios. Existe un porcentaje de aplazos de 60 o 70 % y una deserción cercana al 60%.
• Resultados en relación a la facultad de pertenencia	Mejoras en cuanto a rendimiento y conformidad de docentes y alumnos con los logros.	Semejantes. Es una facultad con altos niveles de aplazos y notas en el extremo inferior de la escala. Los docentes no están conformes con estos rendimientos.

El trabajo realizado

En ambas cátedras el trabajo de análisis se realizó con material obtenido a través de las siguientes técnicas:

- Observaciones de todas las situaciones de clase, una muestra en la cátedra I y todos los docentes en la cátedra II, dadas sus características de organización (40 horas de observación abierta con registro de tipo etnográfico).
- Entrevistas individuales con titulares y asociados (10 horas).
- Entrevistas grupales con alumnos, dos grupos de alumnos seleccionados al azar, por turno. La participación fue voluntaria (20 horas).
- Administración de material proyectivo escrito a sujetos voluntarios (se prestaron en mayor número los estudiantes).
- Entrevistas grupales con adjuntos, jefes de trabajos prácticos y auxiliares agrupados por rol (8 reuniones, 24 horas de entrevista).
- Análisis de documentación (programas, materiales, etcétera).
- Reuniones de devolución de las hipótesis diagnósticas (3 reuniones, 10 horas).
- Administración de un cuestionario sobre historia del rendimiento y opiniones sobre la enseñanza y sus condiciones (administrado a estudiantes).

Los resultados de la interpretación. (Versión sintética) [53]

La exposición comprende dos apartados.

El primero incluye la caracterización de cada una de las cátedras tal como surge del análisis de todo el material recogido, atendiendo especialmente a:

identidad institucional: algunos de los componentes de significado que se presentan más consistentemente como integrantes de su identidad institucional;

dramática actual: contenidos dramáticos nucleares de su situación actual;

dinámica de la reacción ante el número: impacto y significación en el contexto de la dinámica que sufre la identidad institucional.

En el segundo desarrollamos los resultados más significativos de

[53] Tómese en cuenta que las interpretaciones han sido sometidos a un número alto de controles y han sufrido el testeo de ser el material de devolución trabajado con todos los grupos participantes en los análisis.

un análisis comparado que atendió especialmente a captar la dinámica de la reacción respecto a los grandes números de alumnos.

En ambos casos *tratamos de reproducir a través del lenguaje utilizado la escenificación dramática implícita en las imágenes y representaciones circulantes.*

(A) Las cátedras estudiadas. Identidad y dramática actual

CATEDRA 1 Objeto de enseñanza: disciplinas con fuerte demanda creativo-expresiva

a) Componentes centrales de la identidad

1. La existencia de la cátedra, su sentido de ser, su justificación aparecen estrechamente vinculados a la existencia de un proyecto científico y/o pedagógico.

2. La cátedra no aparece valorada en sí sino como espacio e instrumento para concretar este proyecto, que además está asociado con principios que hacen a las concepciones de la ciencia, la vida social, la ética que sostiene el equipo docente.

3. En la posibilidad de concretar el proyecto parece "jugarse" alguna tesis de índole filosófica y/o político-social, tal que la posibilidad de hacer realidad los postulados del proyecto significa también "demostrarse" que esa tesis es posible.

Como ejemplo:

- si es posible demostrar que una "pedagogía de lo escrito es factible",
- se demuestra que cualquier sujeto puede desarrollar la capacidad de comunicar y expresarse a través de lo escrito y
- queda "demostrado" que los hombres son intrínsecamente iguales y que
- sus diferencias están "provocadas" socialmente.

Este carácter abarcativo y con raíz en una filosofía de vida, probablemente tenga que ver con la intensidad del compromiso personal que manifiestan los actores.

4. El "proyecto" de la cátedra parece funcionar como condición estructurante de la identidad institucional y como organizador de la percepción y reacción de sus integrantes ante los diferentes fenómenos.

Así, la masividad no tendería a ser evaluada en sí, sino en su carácter de posible modificador de las condiciones que hacen viable o inviable la concreción del "proyecto".

5. En el "proyecto" aparece implicada fuertemente la figura del profesor titular a la manera de un verdadero "gestor" y "patrón". Aun cuando exista un funcionamiento grupal con alta identificación respecto de aquél, por lo menos en parte, la personificación en el titular de la cátedra lo hace funcionar como resguardo y garantía de la persistencia del grupo en el camino que fija el "proyecto".

El equipo docente se mueve al modo del grupo cogestor de una empresa unipersonal (Schlemenson, 1987). Existen diferencias —en cuanto al grado en que los individuos se sienten "exigidos" y experimentan el deseo y la legitimidad de su pertenencia al proceso de gestión— que están relacionadas con su rol en la jerarquía docente.

Los estudiantes cumplen para los docentes un doble papel de alta significación:

- por un lado, son "la prueba" a superar a la vez que el "instrumento" para dar continuidad a la vida del proyecto y en ese sentido una pieza clave en la demostración de la capacidad del docente para generarlo;
- por otro, constituyen la "amenaza", el "obstáculo", la posibilidad más concreta de la destrucción del proyecto y esto en forma más intensa a partir de la multiplicidad de las diferencias amplificadas en el número amplio.

Los estudiantes en sí parecen ser espectadores más o menos ajenos a esta situación que se juega más allá de su información y comprensión. Cuando el proyecto alcanza a ser percibido como "diferente" a otras experiencias y portador de rasgos valorados, puede ser tomado como anclaje en el intento de superar los fenómenos provocados por la situación masiva: despersonalización, sentimiento de desprotección y abandono, vivencia de "estar arrojado" con sólo sus propias fuerzas a una situación "salvajemente" selectiva, etcétera.

b) La dramática actual

6. Probablemente en proporción a la intensa valoración, el proyecto —asociado y representante de la identidad de la cátedra y del sentimiento de pertenencia universitaria— se percibe intensamente amenazado.

Las "amenazas" aparecen vinculadas, por lo menos, con tres fuentes:

- La historia universitaria de interrupciones, quiebras, persecuciones, pérdida de figuras-rectoras, vaciamiento, etc., que ha dejado como secuela una significación de peligro latente; una sensación de incertidumbre respecto de los plazos de que se dispone; una particular "urgencia" —más visible en los alumnos— respecto de "aprovechar antes de que se acabe" o un fondo de desconfianza "vamos a ver cuánto dura", "veremos si es realmente así" (esto en el período inmediato a la reinstalación de la democracia).
- Las condiciones actuales de escasez o inadecuación de recursos: surgen especialmente las que se refieren a espacio-tiempo de trabajo conjunto de docentes y alumnos, salarios, preparación previa de los alumnos.
  El número grande de alumnos se menciona no como condición desfavorable en sí, sino como condición —no juzgada— que hace inadecuados los espacios, los tiempos, etcétera.
- La demanda y alta exigencia del proyecto en sí, vinculado en parte a su carácter de "demostración de tesis" y en parte a sus rasgos innovadores.

El fracaso del proyecto llevaría —por lo menos en la fantasía— a conmover principios centrales para la personalidad de los individuos. Pensar en tal posibilidad despierta intensa ansiedad y culpa: "¿Quién desearía ser responsable de dar por muerto el proyecto?", "¿Quién sería capaz de 'decretar' su imposibilidad?".

Es importante destacar que "cambiar una parte" o "pensar en readaptar" parecen adquirir la significación de cierre o destrucción de la experiencia; por consiguiente todo intento, aun toda idea referida a cambiar en algo el encuadre que identifica la pertenencia al proyecto, es fuertemente evitado y reemplazado por un intenso sobreesfuerzo docente destinado —a pesar del número— a mantener las mismas condiciones y estrategias de trabajo.

- En vinculación con las tres series de hechos anteriores surge un monto alto de incertidumbre respecto a las propias fuerzas para continuar en el intento: ¿hasta dónde es posible mantener el sobreesfuerzo y

evitar la "tentación" de bajar los brazos y "decretar" la imposibilidad del proyecto?

7. Frente a la situación así configurada las defensas utilizadas son:

- la rigidización de los rasgos del proyecto y el diseño pedagógico con que pretende la cátedra concretarlo;
- el sobrecontrol de aquellos aspectos —sobre todo los propios afectos— cuya irrupción puede poner en cuestionamiento la viabilidad del proyecto;
- la exhortación a una dinámica de tipo "heroico" que permitirá "salvar todas las dificultades y llevar a puerto el intento" o por lo menos resguardar el proyecto de la muerte y mantenerlo vivo hasta que sobrevengan mejores tiempos.

8. En el nivel del funcionamiento real estas defensas producen la disminución de la capacidad institucional para percibir las dificultades, convertirlas en problema y trabajar para su solución efectiva.

En cambio, aumenta tanto la posibilidad de instalar situaciones dilemáticas que tienen alto costo para los integrantes como la probabilidad de hechos disruptivos con los que se descomprime la tensión sin modificar —aparentemente— el proyecto (exclusiones, cismas, deserciones abruptas o masivas; selectividad "salvaje", etcétera).

c) La cátedra y los grandes números

9. Dentro de este contexto de significado la indagación ha evidenciado cierta especie de renuencia a hablar específicamente del tema de los grandes grupos de alumnos.

Si bien este hecho puede tener múltiples significaciones (especialmente a partir del sentido político que inviste la masividad al quedar "ligada" al ingreso irrestricto que aprueba la recuperada democracia en el año 1983), es menester precisar su posible interpretación a la luz de lo explicitado hasta aquí.

El tema no es mencionado espontáneamente, es evitado o derivado cuando el investigador introduce y ejerce presión para su tratamiento. Este fenómeno en el que coinciden los resultados de tres estrategias de indagación puede avalar la formulación tentativa de las siguientes hipótesis de trabajo:

– La renuencia a considerar la masividad como tema y en su carácter de variable incidente en la tarea académica puede estar vinculada:

  • a la percepción de la masividad como una condición altamente amenazante para la vida del proyecto de las cátedras; el "razonamiento es del tipo de:

– como por la masividad el proyecto debería sufrir cambios
– y todo cambio es sinónimo de destrucción del proyecto
– la necesidad de cambio es negada, "debe ser" negada

  • a la operación de una "re-negación" de esta realidad: sí hay masividad... pero no obstante... (Manonni, O., 1978).

– "todo es cuestión de aumentar el esfuerzo y lograr, a pesar de los grandes números, los mismos resultados que si fueran pequeños números, sin modificar ninguno de los rasgos del proyecto".

De existir tal como se las describe paradigmáticamente (en la realidad aparecen en diferentes grados nunca tan extremos) la percepción y defensa citadas provocarían:

- imposibilidad de reconocer la masividad como dato que debe ser convertido en problema;
- aumento de soluciones disruptivas y regresivas en su sentido psicológico y social (hacer desaparecer la masividad de la realidad de la universidad como modo de "dejar las cosas como están" sería el extremo de esta modalidad);
- aumento —paradójico— de efectos que atentan y ponen en cuestión los principios fundantes de los proyectos;
- instalación de una situación dilemática: modificar/no modificar el proyecto es igual a su destrucción, con los consecuentes efectos paralizantes.

CATEDRA II Objeto de la enseñanza: disciplinas codificadas

a) Componentes centrales de la identidad

1. El sentido y la razón de ser de la cátedra es el cuidado de un

conocimiento y el cuidado de la estirpe del maestro fundador que se presenta como su origen y salvaguarda.

2. Este conocimiento es iniciático (sólo pocos tienen derecho a acceder a él) y en sí simboliza al maestro, otorga gran poder y es conservado a través de una línea que adquiere significados dinásticos.

3. Dentro de esta significación se configura una situación que consideramos, para el análisis, como situación inicial o de origen. En la situación así configurada (alrededor de estos significados) opera un modelo pedagógico que contiene las siguientes concepciones:

El objeto de conocimiento, se define por sus rasgos de complejidad, dificultad, ininteligibilidad.

En la imagen no consciente muestra rasgos de peligrosidad probablemente provocados por la movilización de contenidos que asocian conocimiento/transgresión/castigo.

Es probable que la activación de estos contenidos tenga que ver con características de la situación real externa:

- la índole del objeto de conocimiento: la ley tanto en su carácter de conjunto de obligaciones como en el de simbolización del poder social; la comunidad, el interés de lo colectivo sobre lo individual;
- algunos componentes de la motivación consciente: el deseo de transgredir la ley/encontrar la forma de violarla sin riesgos;
- ansiedades movilizadas por el temor al castigo: temor a la penalidad por la transgresión/culpa por permitir el triunfo de los intereses individuales sobre los colectivos.

El acceso al conocimiento se plantea posible únicamente con la guía de un "Maestro" (a la manera de un acceso "de la mano del padre") y a través de un camino lento y laborioso.

Se accede por fin al conocimiento cuando se ha podido "ver" por debajo de las apariencias lo que habitualmente está oculto.

El Maestro en esta función permite enfrentar los riesgos de este tipo de conocimiento porque con su aprobación legitima el deseo de saber.

Pero también parece operar como una mezcla de esfinge (que plantea enigmas y devora a los que no los resuelven) y oráculo (que puede ver por debajo y más allá de las apariencias sensibles).

En la historia —tal como es reconstruida— la existencia misma

de la cátedra tiene su origen y se mantiene sobre la base de la autoridad. Hay datos que muestran la operación de una explicación con rasgos míticos que remonta el origen de la cátedra al acto creador de un Maestro y explica su vida por la presencia de su línea de descendencia.

El rendimiento y el aprendizaje

Sólo unos pocos elegidos pueden acceder al conocimiento. Son aquellos que el Maestro elige y tienen capacidad para entender su mensaje y para provocarle a hablar ("la pregunta", las "maneras de explicar", el uso de distintas "sugestiones", tonos, énfasis, etc. ocupan un lugar privilegiado en la cultura pedagógica de esta cátedra).

Es inevitable que sean pocos los que acceden a este conocimiento y resulta legítimo y deseable que sean "los mejores". Ésta es la mejor manera de asegurar la continuidad del maestro y garantizar la custodia del conocimiento.

La función de la cátedra se ubica en esta custodia, no en la generación del saber.

b) La dramática actual

4. Esta situación de partida, que aparece nombrada y evocada con la jerarquía de un pasado de "nobleza", sufre en este momento *la amenaza de una crisis.*

Concurren a determinarla los siguientes hechos (entre otros).

Contextuales

- *democratización del país:* la existencia de un gobierno legítimo y democrático hace necesaria la difusión del conocimiento
- *inestabilidad y turbulencia económico-social:* trae como consecuencia el cambio, modificación continua, complejización del objeto de estudio.

De la universidad

- democratización ideológica como expectativa
- modificación de las expectativas de desempeño
- apertura del ingreso

Plantea el problema de la dimensión ética del trabajo con estas leyes y hace fuerte presión para lograr aprendizaje en la mayoría.

De la facultad

- demora en la legitimación de concursos (inestabilidad)
- difusión de principios pedagógicos no acompañada de formación científico-pedagógica (crea la "obligación de cambio" y no instrumenta para cumplirla).

De la cátedra misma

- fuerte incidencia de la figura fundadora
- ausencia de una delegación franca en el titular (subsiste la autoridad original)
- características personales de los miembros

5. La amenaza se configura bajo la forma de —por lo menos— dos situaciones de conflicto:

pasaje de los modelos de organización patriarcal a los modelos de organización fraterna

"continuar con la línea del Maestro" (la cátedra)	u	Optar por una organización de iguales —"los cursos"— todos con el mismo programa/padre

peligros:
desmembramiento, destrucción de la tradición (muerte del maestro), competencia, liberación de la hostilidad, pérdida del maestro/padre.

pasaje de un modelo pedagógico selectivo a un modelo formativo

Continuar con la custodia del conocimiento (cátedra-templo)	u	Optar por la difusión del conocimiento (cátedra "cruzada")

peligros
pérdida del poder de la herencia, decadencia y muerte

6. La amenaza de crisis se ve expresada en:

- preocupación por el bajo rendimiento cuantitativo de la cátedra
- percepción del bajo rendimiento como dificultad
- sentimientos de insatisfacción, frustración, indefensión
- conciencia (oscura) de un modelo agónico

7. De plantearse francamente, la crisis podría definirse como la de un modelo pedagógico que se extingue configurando de base una situación dilemática.

- no se puede volver atrás sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la valoración de la cátedra.
- no se puede seguir adelante sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la capacidad instrumental (que quedaría cuestionada).

Los sujetos quedan frente a una situación donde las pérdidas se acumulan:

- se pierde el modelo "noble"
- se pierde la fantasía de ser un "elegido" (hay que enfrentar la propia impotencia e incapacidad instrumental para encarar una situación en otros términos)
- se pierde la presencia auxiliadora de un Maestro (se enfrenta la ausencia de liderazgos progresivos)

8. La situación dilemática se resuelve defensivamente de diferentes formas o con distintos rasgos:

- se intenta volver la situación atrás para que se ajuste al modelo (cada profesor de curso reproduce la organización y modalidad de la cátedra-templo aunque percibe que él no es un Maestro con la consecuente e intensa impresión (vivida y comunicada) de ficción;
- se proyecta la responsabilidad de la agonía del modelo en la incapacidad de los alumnos.

b) La dramática de la reacción ante el número. Análisis comparado

1. La reacción al número parece determinada por la cultura de las cátedras.

2. Dentro de esa cultura parecen resultar más importantes con respecto a esta reacción:

la concepción sobre el objeto de conocimiento
- como algo potencialmente presente en el individuo y que cualquiera puede desarrollar: una capacidad
- como algo externo que sólo pueden recibir unos pocos: un don

la concepción sobre el acceso al conocimiento
- como un puente que puede ser cruzado si se poseen las ayudas necesarias
- como un abismo que sólo puede ser salvado merced a una "gracia"

la concepción sobre la enseñanza
- como un conjunto de ayudas instrumentales que facilitan el acceso al desarollo del conocimiento presente como potencialidad
- como un conjunto de ritos iniciáticos que permiten demostrar que se es uno de los elegidos para "recibir" este don.

3. En forma consistente con estos tipos de concepciones, la cátedra se estructura como objeto cultural —fuentes de imágenes y representaciones— según dos modelos preponderantes:

La cátedra cenáculo o cátedra custodia

En ella existe un Maestro (gran sacerdote), una serie de discípulos elegidos y un conjunto de novicios que deben pasar grandes pruebas para entrar en la cofradía.

Se custodia y preserva de la contaminación un conocimiento de carácter sagrado asociado con un Padre creador (probablemente un fundador).

La selección para entrar en esta cofradía es rigurosa y la cátedra-cenáculo funciona como cancerbero; sólo los que demuestran poseer la marca de los elegidos son agraciados con el paso hacia el estado iniciático.

Este paso está plagado de obstáculos muy difíciles de salvar y que

exigen un gran valor interior porque atentan profundamente contra todo aquello que se relaciona con el narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo, etcétera.

El aprendizaje adquiere las características de un proceso de purificación. Sólo el sujeto que puede sobreponerse a las humillaciones de la imagen de sí que provocan fracasos reiterados, situaciones de indefensión y dependencia extrema, puede aspirar a alcanzar el "noviciado".

La enseñanza no funciona como una ayuda para este camino sino:
- como la oportunidad de demostrar/exhibir la posesión del conocimiento, exacerbando el deseo por él y demostrando la distancia entre el aspirante y el discípulo;
- como el proceso de administración de obstáculos a superar para demostrar la posesión de los rasgos del elegido.

La cátedra cruzada

En ella existe un líder de carácter épico y un conjunto de seguidores.

Este líder encarna una causa y esta causa significa en sí una contrainstitución: se trata de probar que se puede y es legítimo acceder a algo milenariamente prohibido, la capacidad de conocer.

Este líder y sus seguidores peregrinan buscando adeptos. En el número está también su fuerza. Tratan de ser muchos para demostrar la validez de su causa.

En general un lugar aparece investido del carácter de bastión a tomar o derrotar con la evidencia. Es el que contiene a cátedras del primer tipo.

No hay selección para incorporarse a la cruzada.

Sólo basta tener fe en la causa que en parte adquiere características míticas.

El camino para acceder a la posesión del conocimiento y la demostración de la tesis están plagados de obstáculos pero en su gran parte se los considera internos. Cada sujeto debe superar las desconfianzas sobre su potencia asentadas por siglos de tradición en contrario.

La enseñanza es el medio de apuntalar esa confianza a través de la participación en el "grupo cruzado". Este grupo hace de trama emocional, de sostén y de fuente de ayuda. En él, el docente funciona como el que ilumina el camino (recuérdese la figura del pedagogo poseedor de la luz que conduce a la casa del Maestro).

El aprendizaje adquiere las características de un proceso de develación en el que el sujeto se descubre a sí mismo en su poder para conocer y crear.

Luego, esta experiencia lo marca para convertirlo en un propagador de la causa.

Se hacen grandes esfuerzos para mostrar, comunicar, difundir los resultados (las metas que va alcanzando la cruzada: «Las demostraciones de la tesis").

4. Un tipo de fenómenos aparece encubierto por los dos anteriores. Es el de un espacio de transacción y trueque presente como sustrato en ambos.

En el primer modelo el trueque se da entre:
- el reconocimiento del aspirante como novicio que da el Maestro
- el reconocimiento del Maestro como sagrado y la promesa de difundir esa imagen que da el alumno.

En el segundo modelo el trueque se da entre:
- la ayuda para el desarrollo (confianza, e instrumentos) que da el Maestro
- la adhesión a la causa del Maestro, el reconocimiento de su paternidad y el compromiso de seguirla que da el alumno.

Este tipo de intercambio queda velado por los dos anteriores. Probablemente porque está vinculado a las fantasías habitualmente asociadas con la relación educativa (alimentación, fusión corporal, embarazo y nacimiento, dominación, devoración, etcétera).[54]

Ocultas y reprimidas, su emergencia es obstaculizada por construcciones ideológicas que contienen como elemento central la concepción de la educación como una relación asexuada, altruista; en síntesis: desprovista de "apetitos" personales vinculados al amor y el poder.

5. El número aparece como variable constitutiva en los dos modelos básicos. Ser pocos es el requisito del primero y ser muchos el requisito del segundo.

6. Por otra parte, cuando el número crece y se hace masivo —dadas las características que las situaciones masivas tienen y las ansiedades que activan—, pone sobre la mesa el peligro de develación del espacio de trueque:

[54] Aludo a los fenómenos estudiados por diferentes autores (Filloux, J., Manonni, M., Anzieu, D., Kaës, R., Souto, M., Bohoslavsky, C., Frigerio, G., Aray, Abraham, entre otros), y presentes en gran cantidad de obras literarias.

- cuando hay muchos es más difícil mantener la vigía y controlar la entrada (modelo cenáculo: los hambrientos son tantos que puede producirse una invasión)
- cuando hay muchos es más difícil garantizar la demostración de la tesis (las diferencias a atender son tantas que el riesgo de fracaso aumenta)

En ambos casos si esto sucede puede aparecer más descarnadamente la necesidad que el docente tiene del suministro que le da el alumno y su dependencia respecto de él.

En general los estudios sobre la dinámica profunda de los desempeños docentes han insistido más sobre los fenómenos de dominación y las fantasías de apropiación del docente respecto del alumno. En este estudio hemos recogido evidencias de fenómenos que sostiene la hipótesis de una profunda dependencia emocional del docente respecto del alumno. El es el que posee el poder de demostrar la potencia del maestro.

- ya porque le confirma su índole sagrada al aceptarlo como el único con derecho a vincularse al padre y a otorgar la gracia de la entrada a la cofradía,
- ya porque con su aprendizaje demuestra que la tesis se verifica y la causa es legítima, con lo que legitima el liderazgo del Maestro.

7. La existencia de cátedras que operan según estos modelos básicos se hace visible en este momento histórico por la "irrupción" de la vida democrática después de un período extremadamente autoritario (son los años 86-88).

Representan o expresan las tendencias a la democratización y a la restricción del acceso al conocimiento y se vinculan con el planteo profundo del problema de la selección educativa. No la de un posible ingreso irrestricto, sino la más nuclear, la que hace decidir quiénes tienen condiciones humanas para conocer, quiénes tienen derecho a liberarse de la ignorancia y participar en el poder autodeterminándose y quiénes deben permanecer en la esclavitud de la ignorancia o —si se atreven a reclamar— ser exterminados.[55]

[55] Tal vez sería interesante ver si esta conflictiva no arrastra su núcleo de significación desde el origen formal de nuestras instituciones educativas nacidas a la luz de la conquista del indio por el español y desarrolladas fuertemente durante los procesos

8. *La presencia de grandes números por sí no ocasionaría problemas a ninguno de ambos modelos:*

Modelo Cenáculo	*Modelo Cruzada*
Si se considerara legítimo un aumento de los controles selectivos y se pudiera mantener el proyecto en sus términos.	Si existieran recursos disponibles para atender a todos en semejantes condiciones y se pudiera, por consiguiente, mantener el proyecto en sus términos.

9. *Si estas condiciones no se dan:*

Modelo Cenáculo	*Modelo Cruzada*
Se ve inserto en una situación de alto riesgo para su identidad institucional:	Se ve en situación de alto riesgo su causa y con ella su razón de ser
• El número puede superar la eficiencia de los cancerberos. Muchos que no tienen las características de los elegidos pueden llegar a la cofradía. • Esto de por sí aumenta la incertidumbre por la disminución real de privilegios. • Aumenta la suspicacia (¿quiénes de los que han llegado son realmente legítimos?) Pone en quiebra el modelo: es imposible a un Padre generar tantos Maestros. El modelo cenáculo se mantiene en las formas pero queda vaciado porque los que hacen de Maestros no lo son en realidad. El modelo se reproduce en horizontal (muchas cátedras) pero es espurio. Ha perdido su carácter de custodia, no es más el espacio iniciático.	• El número puede superar la capacidad de esfuerzo personal y llevar al fracaso del alumno, que es en sí el fracaso de la causa. • Esto aumenta la incertidumbre respecto al triunfo. • Provoca una intensificación de los componentes heroicos, instalación de mecanismos compulsivos (hay que hacer todo a ultranza) y/o la operación de mecanismos de renegación de la realidad.

de inmigración y de expropiación de poder que, de hecho, hacen los europeos a los nativos y criollos.

• La quiebra del modelo paterno pone sobre las tablas el modelo fraterno con su peligro de lucha fratricida.[56]	• La demanda de sacrificio a los individuos se hace muy alta y se agrava por la prohibición de cuestionar la oportunidad o viabilidad de la tesis. Se exige fe absoluta y los integrantes se ven convertidos en militantes.
• La incertidumbre sobre la legitimidad de la filiación pone sobre tablas el miedo al contacto real con el "terror" a la pregunta por qué se está en el lugar del Maestro, pero vaciado, sin conocimiento.	• Paralelamente se intensifican las vivencias de amenaza al proyecto de la cátedra porque las provenientes del exterior se potencian con las provenientes de la intimidad de los individuos (que dudan acerca de sus fuerzas para mantenerse fieles a la causa). • Aumentan la suspicacia (¿quiénes son leales y quiénes potenciales traidores?) y la intolerancia.
Se intensifica el riesgo de advertir la presencia y fuerza de la indefensión y dependencia del maestro respecto del alumno. Permanece negada la dificultad para percibir estos profundos cuestionamientos al modelo y al rol.	Se intensifica el riesgo de advertir la presencia y fuerza de indefensión y dependencia del maestro respecto del alumno. Permanece negada la dificultad para percibir estos profundos cuestionamientos al modelo y al rol.
• Como resultado persisten vaciados de sentido la envoltura del modelo y los rituales, provocando en actores y observadores una fuerte vivencia de ficción. La cátedra queda impotente. No puede retomar su modelo original y no puede buscar alternativas de funcionamiento. En suma, no puede revisar su proyecto.	• Como resultado el funcionamiento adquiere un ritmo trabado por los "no dichos" y la cátedra se ve coartada en su capacidad para inventar nuevos modos de trabajo (nuevos caminos) para llegar a la demostración de la tesis o para encarar su revisión. Queda en la repetición del modelo, viviendo —sin poder hacerlo explícito— el riesgo de fracaso que amenaza al proyecto.

[56] Este fenómeno halla explicación en la teoría freudiana (véase *Tótem y tabú*). Pueden verse los aportes de Ulloa y Schlemenson.

REFLEXIÓN

El estudio de diferentes hechos singulares a la luz del modelo que parezca preponderante mostraría el potencial develador que poseen los modelos como instrumentos de análisis.

Esta presentación debe haber bastado para advertir que en cada uno de ellos la creación cultural ha jugado dramáticamente y ha aportado legitimización a diferentes soluciones de las contradicciones que enfrentan nuestros establecimientos:

- la contradicción entre la demanda a conservar-transformar el contexto,
- la contradicción entre autoridad tradicional-análisis científico de la realidad como base de la acción institucional,
- la contradicción entre dirección-libertad en el desarrollo de los individuos, los grupos y las instituciones,

En definitiva, el dilema entre violentación/respeto por la singularidad y las diferencias y, más profundamente, la opción entre igualdad y privilegios.

Los opuestos son solucionados por la elección de un polo y su legitimación a través de la acentuación de contenidos míticos (referidos al pasado) o contenidos utópicos (referidos al futuro).

En general, en los proyectos institucionales y en los mandatos que provienen de la fundación, es posible discriminar la operación de uno u otro en diferente grado de preponderancia. Los volvemos a encontrar en los momentos críticos que demandan procesos de cambio. Con frecuencia encarnados en bandos institucionales opuestos que dirimen la orientación del proyecto institucional. Sirven —por lo que hemos visto— como marco ideológico (enraizado en las problemáticas primarias de las relaciones paterno-filiales) al que se recurre cuando el contexto impacta a través del cambio brusco de las condiciones (el caso de la pobreza) o por la intensificación del peligro autoritario.

Juegan, como veremos en la segunda parte, un rol central en el trabajo que hacen los colectivos para garantizar el movimiento de sus proyectos institucionales.

5. LOS RESULTADOS INSTITUCIONALES

El tema de los resultados institucionales es complejo.

Se discute en general sobre los aspectos que deben ser considerados en el tema y sobre las dimensiones a incluir en su análisis.

Aquí he optado por ocuparme someramente de dos aspectos. Uno ubica el tema en la base del problema. Plantearé el asunto de la calidad de la educación y los niveles de logro en términos de aprendizaje que obtiene la institución en su accionar, atendiendo especialmente al modo en que se definen estos logros y a la manera en que esta definición afecta los juicios de calidad.

Otro refiere a un aspecto particular de los resultados institucionales. El que tiene que ver con la interiorización de lo institucional que logran, como efecto, las instituciones en su accionar. Esto nos dará oportunidad para revisar algunos de los conceptos del mayor potencial explicativo para dar cuenta de los procesos de formación social.

EL TEMA DE LA CALIDAD Y EL LOGRO

En el capítulo 2 de esta parte (véase la pág. 40) hemos diferenciado —dada una situación o hecho a analizar— entre condiciones y resultados, y hemos presentado al estilo institucional como variable intermediaria entre ambos.

Por supuesto que tal planteo refuta todo pensamiento que nos lleve a considerar los resultados obtenidos por una unidad institucional como producto de algún tipo de síntesis entre sus condiciones objetivas y las prácticas que se desarrollan con el propósito de lograr determinadas metas. Supone también considerar que ningún grupo humano se halla frente a condiciones objetivas definidas en algún sentido con referencia

a un patrón externo. Existen condiciones tal como son significadas por los integrantes de un grupo o institución en particular y la misma condición material puede entrar con diferente signo y ocasionar muy diferente reacción en la dinámica de establecimientos con diferente cultura acerca de la condición en cuestión.

Este punto ha sido ilustrado en el desarrollo sobre funcionamiento institucional en condiciones adversas. Aquí vamos a tomar otro aspecto del problema, el que se relaciona con la operación de modelos institucionales —y los guiones a los que ellos responden— en la definición de variables como condiciones de determinados resultados y en la valoración misma de estos últimos.

Para hacer este desarrollo he elegido el tema de los resultados en términos de calidad educativa procurando mostrar el modo en que el accionar institucional queda limitado y direccionado según los modelos con los que se define el resultado aprendizaje/fracaso y las variables que lo determinan.

En parte, el tratamiento que hago de este tema sirve como síntesis de lo expuesto hasta aquí.

Modelos institucionales para explicar el aprendizaje y el fracaso

En rasgos generales y con bastante frecuencia, el término "calidad" se utiliza en el campo educativo para señalar algunos aspectos vinculados a la cantidad de sujetos que egresan de un sistema con niveles de logro definidos como óptimos. Consideraciones relacionadas pueden añadir a este criterio el de vinculación de los programas del servicio educativo con las demandas sociales, su potencial para responder a esas demandas, etcétera.

Hay acuerdo general, más aún tiende a haber consenso, respecto a que la calidad educativa brindada por un servicio está relacionada con variables que se mueven según las leyes de la dinámica social, pero también con el grado en que las escuelas pueden responder de un modo psicosocial y técnicamente adecuado al conjunto de las condiciones en las que operan.

Es bastante claro —la investigación ha arrojado suficiente evidencia— que los niveles de aprendizaje alcanzados en un grupo tienen que ver sustantivamente con las características de las ayudas pedagógicas que le son ofrecidas. Especialmente en lo que hace a su capacidad para

promover en los estudiantes la decisión de invertir el esfuerzo que, según su nivel y estilo, le reclame el aprendizaje, y en su potencial para facilitar —a través de la oferta de múltiples alternativas de trabajo— la mejor consideración y articulación con tal nivel y estilo.

Resulta casi obvio, por último, que, enfrentados al problema de encontrar los modos de mejorar la calidad educativa, las acciones a cumplir dependerán centralmente del diagnóstico que se realice respecto a los determinantes que requieren ajuste.

Sin embargo, la precisión del diagnóstico no dependerá solamente de la afinación del instrumental técnico que se utilice para recoger datos y definir falencias. Esta precisión está —antes— condicionada fuertemente por los supuestos acerca de las variables que determinan la calidad y, por consiguiente, por la trama institucional de significados sobre la que éstos supuestos se apoyan.

Veamos, a modo de planteo, seis modelos de definición (véanse págs. 192-4) que tienen diferente amplitud de vigencia en nuestro medio.[1]

En este caso me limito al significado de calidad definido como nivel de logro de aprendizaje. Los seis modelos, entonces, son modos de explicar un determinado nivel de calidad definida en estos términos:

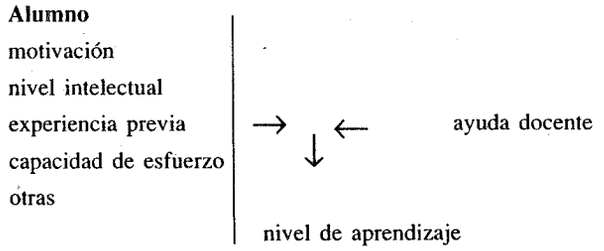
La simple lectura de estos seis modelos muestra lo que deseaba destacar. Aun dejando el análisis dentro de las fronteras de la escuela o del aula, la operación de los supuestos y concepciones de base determinan directamente la posibilidad que tiene el diagnóstico de arrojar verdadera luz sobre las acciones que resulta conveniente encarar.

De por sí esto llama la atención sobre la complejidad del problema. La operación de un modelo u otro tendrá que ver con los niveles de acceso a la información sofisticada que arroje la investigación en los centros de avanzada y esto, de hecho, alerta sobre la situación de inferioridad de nuestras escuelas en general, y en particular de la de aquellas —la mayoría— que enfrentan condiciones crónicas de pobreza y están actualmente sacudidas por el impacto del contexto turbulento.

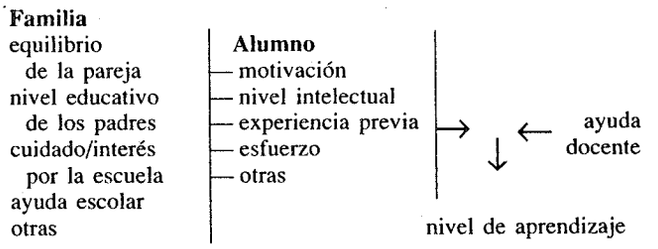
El panorama se hace más difícil aún si advertimos que no basta

[1] Elaborados para *"El análisis pedagógico institucional"*, L. Fernández. Publicación interna de la cátedra FFyLI UBA, 1984, incluida en *La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial,* Monografía 3, OEA, 1990.

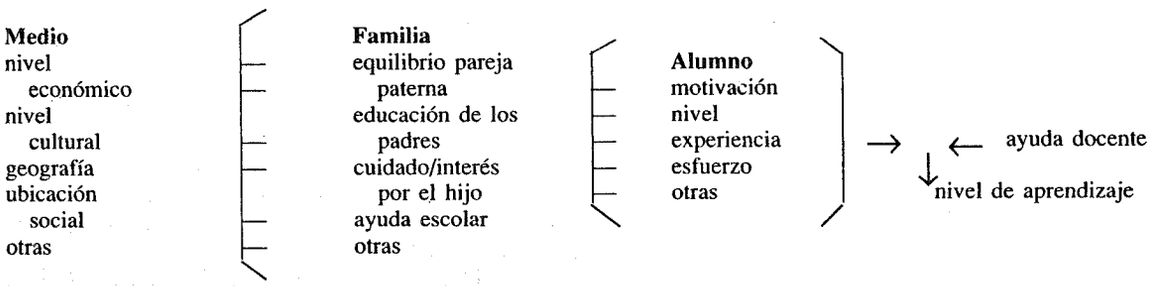
MODELO I "El aprendizaje/fracaso escolar es provocado por condiciones del alumno"



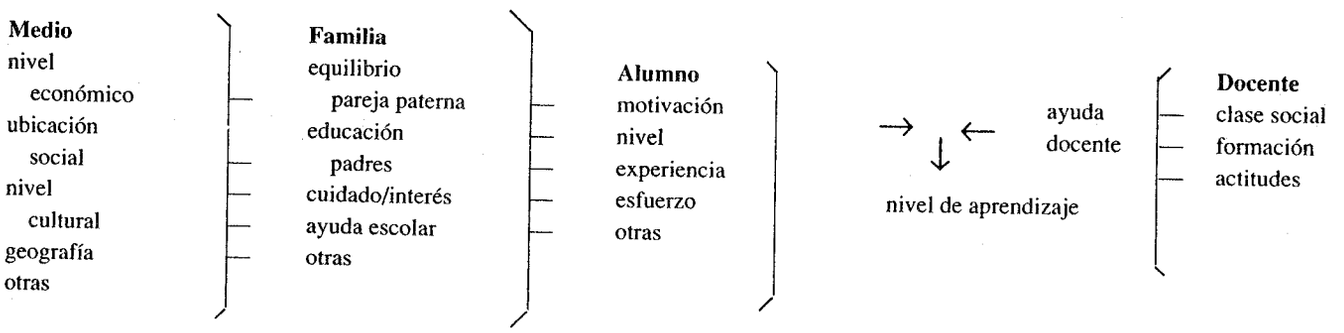
MODELO II "El aprendizaje/fracaso escolar es provocado por condiciones del alumno y su familia"



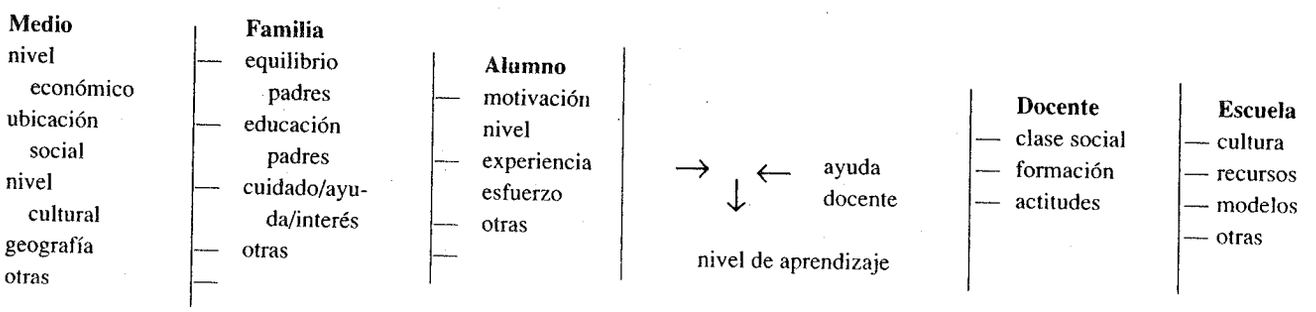
MODELO III "El aprendizaje/fracaso escolar es provocado por condiciones del alumno, su familia y su medio"



MODELO IV. "También importan las características del docente"



MODELO V "...y además algunas condiciones de la escuela"



la difusión de información científica para garantizar la selección de los modelos que mejor den cuenta de la realidad. En nuestro medio, por ejemplo, tienen fuerte pregnancia los designados con los números 1, 2 y 3, a pesar, y sobre todo en las grandes ciudades, de la circulación de información sobre investigaciones y experiencias que muestran —a lo menos– la fuerte relevancia de la variable general "enseñanza" y todos sus componentes.

Una consideración complementaria me ayudará a definir mejor el planteo de esta situación.

Adviértase que la secuencia de modelos está ordenada según el decrecimiento de la importancia atribuida a las variables individuales, y el crecimiento complementario de la atribuida a las variables de enseñanza y —dentro de ellas— a las vinculadas al medio y al contexto del desempeño por sobre las que aluden a las características individuales del docente.

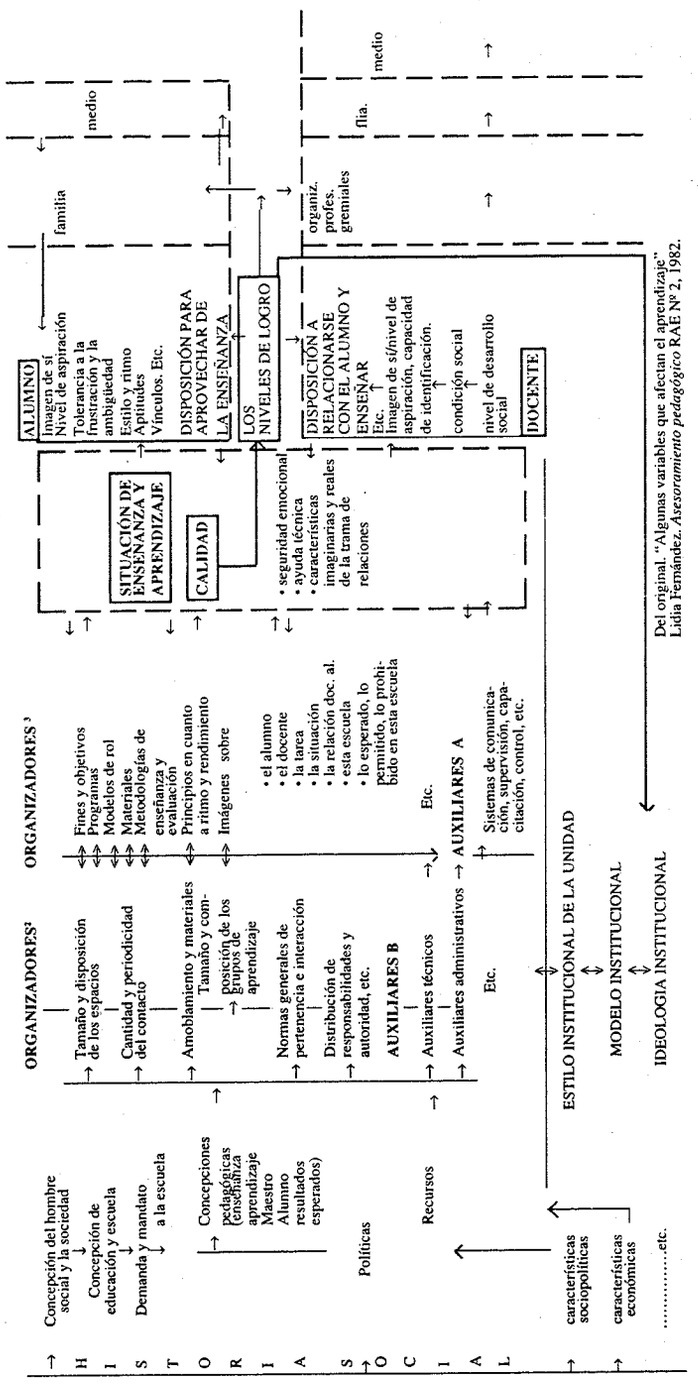
Esta graduación, resultante de tal combinatoria, proviene de la aplicación de los enfoques institucionales a la definición de las variables de calidad, y muestra con claridad que la consecuencia del uso de estos enfoques es la puesta en cuestión de los grupos, las organizaciones y las instituciones (definidas como concepciones, modelos y esquemas de referencia para la atribución de significados).

Una última reflexión completa este señalamiento. El empleo de un enfoque que provoca el análisis crítico del orden establecido es dificultoso y ocasiona resistencias provenientes de dos fuentes básicas. Una es bien y frecuentemente —a veces excesivamente— utilizada para excusar el fracaso de los programas de cambio: la oposición activa o pasiva de los grupos que, ante el cuestionamiento a un orden considerado natural, ven en peligro los sistemas de legitimación de suposición y privilegios. Otra, mucho menos mencionada y reconocida, las defensas emocionales interpuestas por los actores institucionales (aun por aquellos más descarnadamente desfavorecidos por el modo habitual de hacer las cosas) que al ver amenazado ese orden natural viven el peligro de una pérdida del equilibrio interno asentado en las regulaciones que ese orden establece.[2]

Develar la trama de significaciones entretejidas alrededor de un modelo de esta índole y en la base de las acciones que procuran mejorar

[2] Recomiendo la lectura del informe de investigación de A. M. Silva (1992).

MODELO VI: El aprendizaje/fracaso escolar es resultado de múltiples condiciones



* No se incluyen en este esquema variables grupales e interpersonales, entre otras.
(*) A y B aluden a relaciones directas, las A, y mediatizadas, las B, con la situación de enseñanza y aprendizaje.

Del original: "Algunas variables que afectan el aprendizaje". Lidia Fernández. *Asesoramiento pedagógico* RAE Nº 2, 1982.

la calidad educativa se convierte, si las cosas son como lo vengo diciendo, en requisito para contar con conocimiento diagnóstico suficiente.

Un replanteo a la luz de lo desarrollado hasta aquí

En el apartado anterior y a modo de iniciación expuse seis modelos desde los que puede definirse el conjunto de determinantes que afectan los niveles de logro en una institución educativa. También llamé la atención sobre un hecho significativo. Aun habiendo difusión sobre enfoques más complejos —los ecológicos—, la vigencia de los modelos que concentran en el alumno las variables determinantes del logro es muy amplia y profunda. Dije entonces que era menester tratar de comprender las razones de este hecho, pues las acciones tendientes a mejorar la calidad debían contar con estrategias para penetrar las ideologías sobre las que se asienta la resistencia.

Voy a intentar una respuesta a esa inquietud sobre la base de lo desarrollado hasta aquí. No será una respuesta completa. Ni siquiera incluirá todas las reflexiones posibles a partir de las ideas expuestas. Tiene el solo sentido de abrir un proceso de análisis o acompañar con algunas ideas el que seguramente ya está abierto.

Quiero, como cierre, plantear el problema del desarrollo institucional y su vinculación a la calidad.

Hemos trabajado la idea de situaciones de tensión como componentes nucleares de los establecimientos educativos. Tomo tres versiones posibles de esta tensión:

necesidades individuales	*vs.*	necesidades colectivas
desarrollo de todos	*vs.*	desarrollo de algunos
culturas nativas	*vs.*	culturas extranjeras

Sostuvimos también que los establecimientos educativos están sometidos a la presión de un doble mandato:

explícito: formación de todos y respeto por las diferencias
latente: selección de algunos y anulación de las diferencias

La existencia de este doble mandato convierte la situación de inserción del proyecto institucional en una situación paradójica. Si el proyecto se hace cargo de una parte del mandato, rechaza y contradice al otro.

El siguiente hecho es la expresión de esta paradoja:

> El conocimiento acerca de la existencia de los diferentes estilos de aprender está ampliamente difundido; *no obstante, en la generalidad de las escuelas* el encuadre establece una modalidad única de enseñanza.

La consecuencia clara de este encuadre es dejar librado al alumno al azar de una posible articulación entre su estilo y la modalidad única de enseñanza. Si esta articulación no es factible, el destino del estudiante es el fracaso que —en estos términos– es responsabilidad de sus propias características: efectivamente no aprende porque no puede aprovechar de la enseñanza.

Es posible ver en esta situación la operación de un mandato selectivo encubierto en un modelo que sostendrá —probablemente— que el tipo de aprendizaje de que se trate sólo es posible para unos pocos.

De hecho, aquellos cuyo estilo no es el supuesto por el encuadre quedan colocados en una situación adversa. Trabajar con ellos es para los docentes así orientados, una condición de esa índole.

La percepción del fracaso de un número alto de estudiantes como indicador de fracturas en el encuadre sólo es posible si se produce una quiebra y un cuestionamiento del modelo institucional que lo informa y del modelo sobre calidad que aquél incluye.

Esta quiebra significa para el docente la pérdida de seguridad en sus propios recursos técnicos, y además conlleva la amenaza de poner en evidencia la constitución dilemática de la situación.

Frente a este riesgo es posible que se elaboren o se refuercen ideologías que encubren el problema a través de una serie de concepciones que tienen como núcleo la tesis "no todos pueden aprender; este aprendizaje no es para todos".

A partir de aquí, la práctica muestra frecuentemente la elección de dos alternativas:

a) Las personas persisten en las relaciones de carácter evitativo y,

probablemente, se desentienden por completo de los alumnos que no pueden aprender (quedan a merced de poder obtener ayuda extraescolar) o se preocupan por ellos sin cambiar la ideología y cayendo en la sobremanipulación y el sobrecontrol

b) Las personas consideran intolerable la situación (por diferentes razones) y procuran alguna forma de cambio. Por ejemplo,
   - adoptan el modelo de la institución custodia o cenáculo (cambio retroversivo)
   - adoptan el modelo de la institución cruzada (cambio prospectivo)

En gran cantidad de casos estas alternativas de acción son jugadas por bandos diferentes de la escuela, creándose así un conflicto clásico: innovadores o progresistas contra conservadores.

Las formas defensivas frente a la dificultad de un encuadre homogeneizador permiten negar la ignorancia y la impotencia institucional frente a condiciones que no se pueden trabajar con los encuadres rutinarios. El estudiante queda convertido en pantalla de ambas, y funciona como un problema de aprendizaje. Es derivado a ayuda especial, a gabinetes, cuando no a escuelas especiales. En los casos en los que de un modo u otro logra oponerse a la categorización de ser un problema de aprendizaje, es convertido en problema de conducta.[3]

Observemos que el potencial analizador de la dificultad de los alumnos queda anulado, y las instituciones que se juegan en el encuadre en uso (probablemente vinculado al mandato histórico, la identidad institucional y el estilo) se afianzan a través del encubrimiento de su poder discriminatorio.

La persistencia de las personas en manejos defensivos frente a las dificultades de esta índole se comprende considerando una serie de variables.

A la operación de los aspectos ocultos de los mandatos sociales debe agregarse la existencia de prejuicios, la tendencia a mantener una imagen idealizada de la escuela y los docentes, la protección del estilo

[3] Véase el análisis de esta problemática que desarrolla en su obra I. Butelman, *Psicopedagogía institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1988.

institucional, la índole de las constelaciones motivacionales que llevan a la tarea docente, y el compromiso fuertemente emocional (con sus riesgos de regresión y ambigüedad) que exige la idiosincrasia de la tarea. Por ser una tarea con personas, la docencia resulta ansiógena y, como vimos al hablar de la tarea y los significados, compromete aspectos profundos de la identidad y la autoestima del sujeto. El fracaso en la tarea es duramente soportado, y su conciencia evitada con una intensidad que aumenta si está acompañada por falta de apoyo técnico para intentar soluciones pertinentes.

Esto vincula el planteo al comentario que quiero hacer a modo de cierre.

En los currículos de las escuelas y en los de formación, no está considerada la preparación de las personas para el empleo de enfoques institucionales en el análisis y la evaluación de su desempeño.

La organización escolar no prevé dispositivos que garanticen la contención emocional y la ayuda técnica necesaria para enfrentar progresivamente las dificultades propias del contexto turbulento de nuestros países.[4]

Como veremos en las páginas que siguen, algunas experiencias muestran la posibilidad y resultado de instalar ámbitos de reflexión y formación para el rol y dispositivos para la autoevaluación institucional como medios para el desarrollo de capacidades de participación institucional.

Estas y algunas otras evidencian el alto interés e impacto de la inclusión de actividades semejantes para los alumnos de todos los niveles de enseñanza (asambleas institucionales, trabajos en proyectos institucionales y comunitarios, aprendizaje de contenidos que permitan comprender con mayor lucidez la dinámica de los grupos y las instituciones educativas).

Sin embargo, y por las razones que hacen de la comprensión institucional una amenaza para el statu quo, la puesta en práctica de las decisiones se demora sin plazo.

[4] He trabajado este tema en "La situación de formación. Una mirada institucional al problema". Publicado en *Revista de OEI,* 1987, ponencia en el I Encuentro de Departamentos Universitarios de Educación, reunido en Bogotá, Colombia, en setiembre de 1986.

LA CONSTRUCCIÓN DE LO INSTITUCIONAL EN EL SUJETO

La incorporación de significados institucionales

Procuraré presentar las ideas básicas para comprender la manera como *las significaciones institucionales pasan a formar parte de los esquemas perceptuales de los individuos y, desde ahí, reinstalan en su intimidad el conflicto de la protección o cambio del statu quo.*

Aun cuando estas ideas son ya clásicas en la psicología social, es menester puntualizarlas y tenerlas a mano en este análisis.

El problema de la incorporación de lo institucional, tal como ha sido definido en el parágrafo anterior, se inserta en el de la determinación social del comportamiento, y alerta sobre la vigencia actual de la vieja polémica entre lo constitucional y lo adquirido.

Sin embargo y a pesar de los sorprendentes descubrimientos acerca de las relaciones insospechadas entre los niveles de integración físico-químico y los niveles psicosociales del comportamiento, hay acuerdo general sobre algunos principios que no parecen fácilmente conmovibles.

Cualquiera que sea la vinculación entre constitución y personalidad, los rasgos idiosincrásicos de un individuo son resultantes de su desarrollo en la matriz conformada por las relaciones sociales que lo reciben en el momento de su nacimiento (y que —para algunas teorías— han marcado ya la calidad de su vida intrauterina y están vinculadas a sus improntas innatas).

Aun en el caso de las formas más complejas del comportamiento humano —las que tienen que ver con la conciencia y el conocimiento de sí—, la internalización de lo social significa la instalación de los esquemas referenciales desde los que puede discriminarse el sujeto como individualidad.

Aunque la explicación de estos hechos varía según la teoría psicológica en juego, se reconoce que el individuo evoluciona desde un primitivo centro de regulación impulsiva hasta un complejo centro de regulación autoconsciente, a lo largo de un prolongado y complicado proceso de aprendizaje que abarca los hechos de socialización primaria (familia, vecindario, escuela y asociaciones vinculadas), y de socialización secundaria (organizaciones productivas, gremiales, culturales, políticas).

Desde una perspectiva sociológica, estos procesos pueden conceptualizarse como los responsables de la constitución de claves y puntos

de referencia (anclajes) perceptuales, congruentes con las pautas y los valores del grupo social al que pertenece el individuo.

Los estudios sobre el desarrollo de pautas para la percepción social, los que explican la configuración de sistemas de valor-actitud y muestran el interjuego entre disposiciones emocionales y esquemas cognitivos que les dan sustento, y los más recientes que dan cuenta de la vinculación entre estilos de comportamiento social y estilos de comunicación aportan perspectivas a la comprensión de esos procesos.

Los conceptos de imitación, sugestión, contagio, largamente utilizados durante el siglo XIX para explicar el efecto de los otros sobre el comportamiento del individuo, han dado lugar en su función de herramientas interpretativas a otras concepciones elaboradas fundamentalmente a partir de los aportes de la psicología social y el psicoanálisis.

Algunos de los que resultaron más ricos en su potencial explicativo fueron los conceptos de rol (G. Mead, 1934), identificación y transferencia (Freud, 1905-1920) en lo que respecta a desentrañar el mecanismo de incorporación de lo social y los de participación,[5] valencia (Bion, 1965), resonancia (Anzieu, 1975), en lo que se refiere a la posibilidad de dilucidar los resortes —a través del supuesto de un tipo de comunicación primaria— que explicarían los primeros.

Vale la pena citar algunas proposiciones derivadas del uso de estos conceptos. Serán útiles luego para desarrollar ideas sobre la dinámica institucional.

El concepto de rol ha constituido el aporte histórico de la psicología social al planteo actual de este problema. El rol es, como fenómeno social, un punto de articulación entre el individuo y la comunidad, y como concepto, un núcleo organizador de lo que se sabe acerca de los procesos de socialización en el momento en que G. Mead formula su teoría del otro generalizado.

El juego dramático y el deporte son las herramientas culturales de que dispone el individuo para insertarse lúdicamente en la trama que forma el conjunto de asignaciones sociales y, en consecuencia, responder a las expectativas que enfrenta.

[5] Se usa el término "participación" en el sentido en que lo conceptualiza Bleger J. en *Simbiosis y ambigüedad,* Buenos Aires, Paidós, (1967, 1975), como una forma de captación afectiva del otro, espontánea, no producto del aprendizaje. También en *El grupo en la institución,* Buenos Aires, Nueva Visión, y puede ampliarse en Kaës, R., *La institución y las instituciones*, ob. cit.

Es fácil advertir el salto cualitativo que significa para los esquemas conceptuales el pasaje de conceptos como el de imitación o sugestión —que explican los fenómenos, creando un proceso o entelequia clausurado en sí mismo—, a conceptos como el de rol —que en sí es el constructo de un referente o un conjunto de referentes empíricos y concretos— que abre un proceso de análisis y devela relaciones y significados antes inadvertidos.

Desde la postura del psicoanálisis, el proceso de socialización se define como un encadenamiento de identificaciones primarias y secundarias, que constituyen núcleos organizadores del comportamiento. El resultado más importante de este encadenamiento sería —desde esta perspectiva— la construcción del superyó y el ideal del yo. El primero se estructura como un centro de regulación normativa, interiorizada y fuertemente controladora, opera como conciencia social y dispone, para su función de control, de los sentimientos de culpa y expiación. El segundo vincula los deseos del sujeto a metas y modelos sociales aceptados, y opera a través de los niveles de aspiración relacionados con los sentimientos de autoestima.

La teoría de la instalación del superyó y del yo ideal —e ideal del yo— adquirió en la cultura psicológica el papel de representante conceptual de la teoría psicoanalítica. Sin embargo, otros conceptos no son menos ricos.

La idea acerca de la existencia de mecanismos primitivos de identificación —presentes desde el nacimiento— que actúan según el molde de los intercambios biológicos (aludo a las formas de identificación proyectiva e introyectiva) ha permitido estructurar la tesis sobre la existencia de una realidad interna constituida por objetos representados. Esta tesis permite suponer la constitución de objetos internos —reproducción de los objetos externos de importancia crucial para la vida del sujeto— de cualidad inconsciente, que tienen expresión en imágenes, especialmente sensoriales (fantasmas). Estas imágenes —preponderantemente emocionales y pertenecientes a los niveles más primitivos de la cualidad vivencial— constituirían la materia prima disponible[6] para intrincarse en las representaciones sociales que expresan el imperativo de las instituciones y darles la fuerza que tienen las

[6] En este material primitivo se discriminan en general imagos, fantasmas originarios y complejos familiares. Una buena presentación de esos conceptos relacionada con los temas institucionales es la hecha por Kaës en *El aparato psíquico grupal*, ob. cit.

experiencias primarias (ajenas al tiempo, indomables por los procesos lógicos de la razón y negadas a la modificación por el aprendizaje).[7]

Tanto las identificaciones primarias como el conjunto de imágenes que expresan el mundo interno del sujeto son estructurados en las etapas tempranas y funcionan como principio regulador de la evolución posterior. De hecho, el sujeto selecciona experiencias orientado por estas construcciones en las que —también desde temprano— se insertan las significaciones de lo institucional. En rigor, en ambos casos los conceptos aluden a un mismo tipo de hecho: el juego de identificaciones facilita la construcción de objetos internos y, una vez constituidos, éstos son utilizados como selectores del curso de la experiencia.

El segundo tipo de conceptos psicoanalíticos (participación, valencia, resonancia) permite dar cuenta de un nivel de relación social primaria que no requiere del lenguaje y que induce experiencia.

En esta relación, el material de intercambio y participación es el aludido en los párrafos anteriores. En general, con estos conceptos se procura dar cuenta de fenómenos grupales e institucionales que aparecen ante el obsevador con una cualidad masiva e indiscriminada (climas emocionales densos, pérdida colectiva de capacidad de análisis, comportamientos regresivos de diferente índole: violencia, sumisión; pérdida de creatividad, depredación del ambiente, dramatización de situaciones y conflictos externos).

Dentro del conjunto de hipótesis elaboradas a partir del trabajo con estos conceptos, las más interesantes se relacionan con la intención de explicar dinámicas grupales e institucionales que se desenganchan de los niveles de realidad —tal como los definiría un observador—, para operar según o como si siguieran el guión inconsciente que marcan los papeles desempeñados por sujetos con fuerte potencial de influencia[8] o como si operaran con algún supuesto básico compartido en forma irreflexiva.[9]

En el primer caso — la actuación de varios según la marca del que maneja el guión oculto— los contenidos tienen que ver en general con

[7] Véase en la misma obra el esquema conceptual de los organizadores psíquicos y socioculturales de la representación del grupo, y también en su obra en colaboración. *La institución y las instituciones*, ob. cit.

[8] Véase un buen trabajo de estas ideas en Anzieu (1984), ob. cit.

[9] Hipótesis de Bion en *Experiencias en grupo*, Buenos Aires, Paidós (1963). El trabajo clásico en esta línea es de Freud, S. *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.

situaciones primarias típicas (exclusión, exposición y castigo, rivalidad, indefensión y seducción). En el segundo, los individuos parecen funcionar por acuerdos tácitos según modelos de relación que denuncian diferentes supuestos resistentes al trabajo (dependencia, ataque-fuga, mesianismo).

Los estudios acerca de los aspectos más individualizados de la personalidad muestran con claridad la dependencia respecto de lo social. En general, acuerdan en que la conciencia de sí, la autoestima, el conocimiento de sí mismo, se estructuran a partir de los juicios de los otros sobre el sí-mismo, tal como los otros lo expresan o tal como el sujeto lo supone.

Para cerrar este planteo es importante recordar dos hechos centrales:

- La socialización y la incidencia de lo social sobre los individuos —aun la estructuración progresiva de la personalidad que es un producto social— pueden realizase en los niveles de la indiscriminación y de la oscura conciencia de sí. De hecho, el grado de individuación puede ser muy bajo en algunos grupos sociales y funcionar simplemente como conciencia de separación yo-mundo, altamente precaria. Los individuos de estos grupos pueden vivir y morir identificados globalmente con la realidad social, y percibiéndola como la única realidad posible, como el orden natural de las cosas.
- El proceso de incorporación del individuo al mundo social se puede atribuir centralmente al aprendizaje si conceptualizamos a éste de un modo amplio que abarque por lo menos dos modalidades:
  - la que se desarrolla en situaciones intencionales y socialmente preparadas para provocarlas: determinada técnica de crianza; determinado modo de influir en el respeto de normas, determinado programa de entrenamiento;
  - la que se produce a partir de la mera interacción social y por la operación de un nivel de comunicación inconsciente que permite la captación de significados y la estructuración de imágenes que funcionarán como selectores de las experiencias sucesivas.

Existe bastante consenso sobre la idea que considera muy alto el monto de aprendizajes sociales realizados fuera del control consciente de los sujetos. También se considera suficiente la evidencia que muestra, como variable de alta incidencia en estos aprendizajes, el nivel

de integración psicosocial tanto en el grupo social como en cada establecimiento en particular (lo dicho es válido para los procesos de socialización general e institucional).

De hecho, la individuación —que en estos términos no es más que la discriminación yo-mundo y conlleva la conciencia del modo como lo social está presente en la propia conducta— sólo es posible a partir de una quiebra en la percepción del mundo social, sobre todo en los aspectos referidos a la cotidianidad.

G. Mendel[10] hace un aporte importante a la explicación de las variables que operan para producir esta quiebra. Su interés estriba —para nuestro tema– en el papel central que atribuye en ese proceso a la participación en los establecimientos institucionales, pues en ellos se reproduce, en escala abarcable, el sistema mayor y sus fenómenos (expropiación y recuperación de poder a través de la toma de conciencia dentro del colectivo institucional).

Si se tiene en cuenta lo expuesto en este punto, es innecesario añadir explicaciones aclaratorias al planteo con que lo iniciamos.

Dijimos que si presentáramos un breve panorama de lo que sabemos acerca de las formas como lo institucional se instala en el interior de los individuos, arrojaría luz sobre la reproducción del conflicto entre protección y oposición al statu quo.

Las dos caras del proceso de socialización —hacerse igual a los otros y discriminarse de ellos— no son más que una de las versiones con que se presenta esta dialéctica. La fuerza de la resistencia a modificar lo instituido se entiende apenas advertimos su inserción en los esquemas perceptuales del sujeto, y el modo en que liga núcleos constitutivos de la personalidad como los que quedan aludidos en los conceptos de superyó, yo ideal, autoestima, imagen de sí, conciencia y conocimiento de sí. De hecho, la conmoción de la forma como se percibe el mundo (marcada por las instituciones internalizadas) pone en riesgo el equilibrio de estos aspectos constitutivos, y afecta de manera directa la identidad y la mismidad (ser uno y sentirse uno a través del tiempo).

Veremos ahora cómo estas ideas sirven para aumentar la comprensión del problema del vínculo que liga al individuo a los establecimientos institucionales a los que pertenece.

[10] Mendel, G. (1974), ob. cit.

La pertenencia a los establecimientos institucionales

Un establecimiento institucional es una unidad social dotada de espacio, instalaciones y personal. Funciona de un modo organizado según ciertas metas y programas de acción, y asegura su dirección, ritmo y calidad de producción a través de la regulación del comportamiento y las interacciones. Es en sí mismo una versión singular del tipo particular de establecimientos especializados en concretar alguna institución universal.

En este último sentido es frecuente postular la presencia de un atravesamiento de cada establecimiento por todas las instituciones sociales relacionado de forma sustantiva con el mantenimiento de la idiosincrasia social.

El tipo de unidad social que nos ocupa ha adquirido relevancia con la Revolución Industrial. A partir de ella, la vida del hombre ha pasado a desenvolverse —casi en su totalidad— en organizaciones institucionales, y de ellas depende para la satisfacción de la mayoría de sus necesidades básicas y derivadas.

La importancia de este hecho para la dinámica institucional exige que nos detengamos a caracterizar, con algún detalle —el que permite la extensión de este trabajo— los modos de vinculación de los sujetos con los establecimientos a los que pertenecen.

A su vez, para comprender en mayor amplitud los rasgos de esa vinculación es necesario retomar sintéticamente algunos elementos ya trabajados.

En función de los mandatos sociales que le dan origen, las vicisitudes de su historia singular, las características de su realidad material y las de sus miembros y en el interjuego de todas las variables que componen estos aspectos, cada establecimiento elabora una versión singular de las instituciones sociales.

Esta versión constituye una real cultura, y la pertenencia implica un proceso de socialización más o menos duro según sea el grado de apertura o clausura que ella incluye como valor.

La cultura institucional integra, en un conjunto significativo, un lenguaje, una serie de modalidades valoradas para hacer las cosas y relacionarse, un modo particular de enfrentar dificultades, de controlar las situaciones y resolverlas y, por último, un conjunto de expectativas respecto del comportamiento considerado aceptable. Todo esto

acompañado de concepciones y representaciones que legitiman el estilo y la producción institucional.

Por estos hechos peculiares, existe lo que puede llamarse un statu quo singular —que se expresa en el estilo institucional—, con el que el establecimiento ha establecido transacciones adecuadas entre las tensiones de su dinámica y al que sus miembros protegen de diferentes modos.

En todos los casos, el establecimiento de pertenencia es para los individuos que lo conforman y —aunque de distinta manera— para los que sin pertenecer conocen su existencia, un objeto de vinculación y representación.

Veamos el alcance de ambas afirmaciones.

La incorporación a un establecimiento institucional es para el sujeto su inclusión en un mundo de significados que debe intentar comprender e incorporar con un nivel óptimo de aceptación: el que le permite participar con niveles tolerables de disonancia o incongruencia.

Se habla, en general, de la pertenencia en dos dimensiones.[11]

Desde el punto de vista formal, el sujeto establece con la institución una relación basada en un rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación.

Desde el punto de vista fantasmático,[12] el sujeto establece una vinculación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática, y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario.

Profundicemos sucintamente algunos aspectos de interés de ambos tipos de dimensión.

(a) La *pertenencia formal* implica un intercambio entre los factores de inversión y retribución definidos para el rol (Argyris, 1979).

El sujeto invierte en la pertenencia edad, experiencia, formación, tiempo, motivación, trabajo, y recibe a cambio retribuciones materiales

[11] Ulloa, F. "Psicología de las Instituciones, una aproximación psicoanalítica", *Revista de la APA*, Buenos Aires, Tomo XXVI, 1969.

[12] Se utiliza el término "fantasmático" para aludir a un nivel de producción donde los materiales (significados, imágenes) son de carácter inconsciente.

(siempre, si se trata de una organización laboral, y esporádicamente, si se trata de otras) y simbólicas: prestigio, poder, interés de la tarea, posibilidad de desarrollo, etcétera.

Las investigaciones parecen mostrar que la pertenencia se ve favorecida por el equilibrio entre factores de inversión y retribución (baja inversión-baja retribución; alta inversión-alta retribución), y perturbada por cualquiera de los dos tipos de descompensación posibles: más inversión que retribución (desencadena resentimiento, humillación y diferentes conductas de oposición desviadas o frontales); menos inversión que retribución (desencadena vergüenza, culpa, hostilidad de los otros y diferentes formas de encubrimiento y negación del desequilibrio).

Dentro de este mismo esquema conceptual es posible comprender la significación de los márgenes de discrecionalidad y enajenación, en relación con las motivaciones de la pertenencia.

El sujeto elige o decide su incorporación a un establecimiento porque éste le ofrece la posibilidad de satisfacer necesidades (básicas o derivadas). Cualquiera que sea la organización, los márgenes de discrecionalidad que otorga al sujeto se relacionan de forma directa, con la posibilidad de desarrollar la creatividad y utilizar la pertenencia en función del avance en un proyecto personal. Esto aumenta de hecho el interés de la pertenencia y disminuye los niveles de conflicto en los casos en los que las retribuciones de carácter material son menores que la inversión.

A su vez, la cuota de enajenación que necesariamente acompaña a la pertenencia se vincula de forma genérica a la renuncia que el sujeto debe hacer de su deseo de libertad y satisfacción de necesidades personales, en función de su aporte al cumplimiento de las metas colectivas. De forma específica, esa cuota varía según la posición del sujeto en la distribución de poder, fundamentalmente en su intervención en las decisiones referidas a sus condiciones de pertenencia, el destino de su acción y el de la producción colectiva.

Un bajo nivel de discrecionalidad significa habitualmente una cuota alta de enajenación, se plantea como un desequilibrio clásico de los factores de inversión y retribución. Y tiene reflejo en la operación de contenidos fantasmáticos.

(b) La pertenencia *fantaseada*[13] tiene que ver con el carácter que el establecimiento adquiere como objeto psicológico.

En ese carácter el sujeto establece con la institución un vínculo en el que —desde la perspectiva psicoanalítica—pueden discriminarse aspectos de la realidad externa (definidos como pertenencia formal) y aspectos de la realidad interna (definidos por el grado en el que el objeto institución se hace depositario de objetos del mundo interno inconsciente del sujeto).

Este grado se halla persistentemente relacionado con los montos de enajenación que exige la pertenencia o, dicho en términos dinámicos, con la existencia y profundidad de fracturas en la articulación de diferentes movimientos institucionales (Ulloa, 1969). A mayor gravedad en las fracturas, mayor monto de enajenación y aumento de la posibilidad de utilizar el objeto-institución como depositario de imágenes pertenecientes al nivel de lo fantasmático.

Por los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática ya explicados, esto puede dar lugar a funcionamientos divorciados de los datos de la realidad externa de forma ostensible para un observador externo, pero inadvertida por los mismos sujetos.

La teoría desarrollada por Jaques (1960) a partir de las hipótesis de M. Klein, aporta ideas de interés a la consideración del problema de la pertenencia institucional.

Jaques[14] sostiene que las instituciones —además de cumplir con los diferentes propósitos sociales que les son encomendados— funcionan para los individuos humanos como defensa contra las angustias de tipo primario (depresivas y paranoides).

En esa medida, la pertenencia —cuando el individuo puede mantener en ella la distancia óptima— tiene peso sustantivo para sostener el equilibrio emocional, y su pérdida o el cambio radical en sus condiciones (cambios que conmueven aspectos centrales de la cultura institucional) ponen en riesgo ese equilibrio.

Es importante precisar el concepto de distancia.

La inclusión en un grupo —y para nuestro caso en un conjunto de grupos— es indispensable para el sujeto humano. La pertenencia —tal como lo dije ya— permite la satisfacción de necesidades impos-

[13] Ulloa, F., 1989, ob. cit.

[14] Jaques, E. *Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades depresivas y paranoides*, Buenos Aires, Paidós, Hormé, 1960.

tergables, entre ellas la de defensa contra la angustia. Sin embargo, y casi como una realidad paradójica, estar con otros resulta riesgoso y activa esas angustias, amenazando al yo del sujeto con múltiples peligros (el rechazo, la posible hostilidad, la desaprobación, el manipuleo, la vergüenza, la utilización como depositario, etc.).

Una distancia excesiva impide al sujeto unirse a los otros y —en términos emocionales inconscientes— encontrar en ellos el apoyo afectivo contra la soledad, frente al propio mundo fantasmático. Una distancia excesivamente escasa aumenta el riesgo de enajenación (con el fantasma de pérdida por desaparición en el otro) e intensifica las angustias primarias.

El más interesante aporte de Ulloa (1969), que desarrolla a partir de las ideas de Jaques, es haber mostrado que los niveles de integración o fractura en los movimientos institucionales (relación institución-contexto; distribución espacial; distribución de responsabilidades; distribución del tiempo) tienen incidencia directa en la posibilidad del sujeto para mantener la distancia óptima, que le permite "acompañarse" con los otros frente a la angustia, sin correr riesgos de despersonalización y pérdida del clivaje de los aspectos sincréticos de la personalidad (Bleger, 1970).[15]

Cuando las fracturas institucionales (Ulloa, 1969), son profundas y se estereotipan, funcionan como pantallas proyectivas de aspectos sincréticos de cuya "propiedad" se defiende el sujeto al impedir el restablecimiento de la circulación por el canal fracturado.

Si bien este aporte ha sido motivo de exposición antes, es importante destacarlo aquí para advertir que estamos seleccionando los puntos de vista que privilegian las variables estructurales por sobre las individuales en la consideración de la significación de los fenómenos.

En este sentido y como cierre, creo de interés llamar la atención sobre el punto de vista de Mendel (1974) cuando destaca como determinante central de la cualidad de la pertenencia, el grado de poder que el sujeto puede —le está permitido— ejercer sobre su propio acto y sobre el acto colectivo.

Un bajo grado de este tipo de poder —fractura en la distribución de responsabilidades en términos de Ulloa; alta cuota de enajenación, en términos de Etzioni, por ejemplo—, forma parte de una dinámica

[15] Bleger, J. "El grupo en la institución y la institución como grupo" en Kaës y otros, 1989, ob. cit.

de expropiación de poder de los sectores altos sobre los sectores bajos de la jerarquía institucional, y provoca un funcionamiento regresivo (abandono de la acción en el nivel de lo político y pasaje a la acción de tipo psicofamiliar o arcaica). En el último caso, estaríamos en la dimensión de fenómenos que Ulloa y Bleger pretenden explicar con los conceptos de depositación en las fracturas y pérdida del clivaje de los aspectos sincréticos (indiscriminados, ambiguos). Obviamente, esto se traduce en pérdida de la distancia a la que habíamos aludido, y tiene como consecuencia el aumento de los rasgos persecutorios de la pertenencia.

Detengámonos para sintetizar lo dicho hasta aquí.

- Lo institucional se incorpora a los sujetos a través de la socialización sistemática que realiza el grupo social con diferentes medios, y por la participación espontánea en un tipo de transmisión de significados vinculado al funcionamiento del sujeto en niveles irracionales e inconscientes.
- La pertenencia a establecimientos es un medio privilegiado de internalización de significados institucionales, por cuanto no sólo los establecimientos están atravesados por las diferentes instituciones sociales, sino que —en su propia estructura y dinámica— reproducen el proceso de creación de cultura institucional, socialización de los miembros, control, preservación del statu quo, etc., convirtiéndose de hecho, por su escala reducida, en un lugar óptimo para hacerse y diferenciarse de lo instituido (Mendel).
- El sujeto humano es llevado a la pertenencia institucional por la necesidad de satisfacer necesidades, primarias y derivadas, básicas para su existencia como ser biológico y cultural. Entre ellas, y al lado de las vinculadas al mantenimiento de sus condiciones de vida material y a la preservación de su autoestima por el logro de avances en un proyecto personal, se hallan las necesidades básicas de protección contra la angustia primaria a la que se ve sometido en situaciones en las que se corta el suministro que le proporcionan los estímulos del mundo social.[16]

[16] Rapapport, L. *Aportes a la teoría y técnica del psicoanálisis.* UTHEA México (1960), expone su sistematización de la teoría de la autonomía relativa del yo, y muestra

El vínculo con la institución

- La pertenencia del sujeto a los establecimientos puede conceptualizarse como un vínculo en el que este último funciona como objeto psicológico.
  En ese vínculo puede discriminarse el nivel de la pertenencia formal determinada por la posición que el sujeto ocupa en el sistema de distribución de responsabilidades. Este tipo de pertenencia está cualitativamente afectado por el equilibrio entre factores de inversión y retribución, entre los que resultan decisivos los márgenes de discrecionalidad asignados a cada posición y las cuotas de enajenación derivadas.
  También es necesario diferenciar en la pertenencia los contenidos fantasmáticos. Por ellos el establecimiento como objeto resulta investido con características de los objetos internos.
- En su relación formal y fantaseada con las instituciones a las que pertenece el sujeto, configura imágenes que, en ciertos rasgos y cualidades, comparte con los demás miembros.
  Estas imágenes funcionan como centro regulador de la pertenencia, cumpliendo funciones organizadoras de la identidad institucional y la estabilidad emocional ligada a ella.
  Sus características resultan una síntesis entre aspectos formales y explícitos de ciertas representaciones culturales y cualidades imagógicas pertenecientes al mundo interno de los sujetos. Por eso la comprensión de sus rasgos y significados latentes es requisito central para captar el significado del tipo de pertenencia institucional del sujeto.
  En términos generales es posible establecer relaciones entre el tipo de imagen vigente en niveles formales manifiestos y latentes, el tipo de condiciones para la pertenencia (enajenantes o no), el tipo y modalidad de funcionamiento (progresivo o regresivo) y la disponibilidad o enquistamiento de conflictos, con la rigidización defensiva y resistencial consecuentes.

con claridad que esta autonomía depende de las garantías recíprocas que se dan el contacto con los estímulos externos y el contacto con los impulsos externos. Cita además investigaciones experimentales en las que se verifica que el aislamiento total (corte de recepción de los estímulos externos) provoca la regresión a estados primarios, caracterizados por formas alucinatorias de pensamiento y extrema intensidad de la angustia.

- Las características del vínculo, tanto en sus aspectos formales como fantasmáticos, están relacionadas —en las hipótesis que estamos manejando— con las condiciones estructurales de la pertenencia. Dentro de estas condiciones parecen resultar de mayor relevancia la cantidad e intensidad de dificultades institucionales que permanecen no resueltas[17] y entre ellas las que específicamente tienen que ver con la distribución de poder, discrecionalidad y enajenación.
- La existencia de dificultades cristalizadas produce una pérdida de la distancia óptima en la pertenencia y se traduce en la activación de las ansiedades de tipo primario. El sujeto se ve frustrado en la defensa contra esas ansiedades, y cuando no logra el restablecimiento de clivajes, utiliza las dificultades como pantallas proyectivas de los objetos internos que le producen ansiedad, dejando liberados los contenidos inconscientes descontrolados, en la circulación de tipo fantasmático.
- La circulación de esos contenidos —por los fenómenos de resonancia— produce como efecto la pérdida de racionalidad en la dinámica institucional y la intensificación de funcionamientos de tipo regresivo.
  Con efecto bumerán estos funcionamientos aumentan la pérdida de distancia y la enajenación de contenidos internos, y consolidan una dinámica de círculo vicioso en la que queda clausurada la posibilidad de progresión institucional y personal.
- Cualquiera que sea el tipo de pertenencia —según términos anteriores, progresiva o regresiva—, la cultura del establecimiento y su estilo representan, al mismo tiempo, el modo como se resolvieron los problemas de subsistencia y producción institucional a través de cierto manejo de los problemas organizacionales básicos, y el modo como se ha rutinizado la función de protección de los individuos contra la activación de su mundo inconsciente.
- Lo que el establecimiento es —aunque para el obsevador sea negativo, improductivo, insalubre— para los sujetos, en general forma parte de un statu quo singular que se percibe y defiende como el orden natural de las cosas.
  Su cuestionamiento y quiebra pone en juego el particular sistema de transacciones realizadas para garantizar el equilibrio interno, además

[17] Se hacen crónicas, generan ideología y pueden formar parte de los rasgos del estilo institucional.

de conmover las maneras como satisfacen las necesidades que motivan la pertenencia.
La protección de la idiosincrasia institucional de un establecimiento está garantizada por una serie de filtros institucionales generales y singulares que sólo permiten el ingreso de los estímulos confirmatorios del modelo sustentador o aquellos otros que han sufrido ya un proceso de desactivación en su potencial cuestionador.
Cuando estos filtros fallan, en caso, por ejemplo, de la irrupción de efectos en contextos turbulentos, el establecimiento y sus integrantes entran en procesos de crisis que pueden terminar en colapsos o en transformaciones de la identidad institucional.[18]

- Datos de la investigación y la práctica señalan la existencia de un filtro último y muy difícilmente reductible: la representación colectiva que sobre la identidad institucional comparten los miembros del establecimiento.

Mi hipótesis de trabajo es que esta representación funciona como núcleo organizador de la cultura institucional y, en ese carácter —para el caso de instituciones importantes para la vida del sujeto—, puede constituir un elemento regulador del equilibrio interno de los individuos por integrarse en los aspectos configurantes de su identidad.

Sobre esta hipótesis se basa el tratamiento que sigue.

[18] Véase el tratamiento que hace A. Schlemenson sobre estos procesos y fenómenos (1987).

Parte segunda

DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN SITUACIONES CRÍTICAS

1. INTRODUCCIÓN

EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR. CAMPO DE TRABAJO E INTERACCIÓN Y ESPACIO DRAMÁTICO

Retomaremos —a manera de introducción— algunas ideas ya trabajadas.

Un establecimiento institucional es una unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común; funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas; obtienen resultados que les significan relaciones de interacción con el medio y hacen todo eso a través de una organización y funcionamiento que expresa la singularización de un tipo particular de organización, especializada en concretar alguna institución universal.

De hecho, cada establecimiento configura un ámbito social en el que interjuegan las instituciones generales con los emergentes en el funcionamiento singular. En este interjuego, la preponderancia de uno u otro aspecto se relaciona: a) con las características del contexto, en especial su grado de estabilidad y movimiento y su grado de tolerancia a la diversidad, b) con las características que por la índole de la tarea institucional asume la cultura y el estilo institucional y c) con las que definen al establecimiento en su calidad de objeto simbólico y espacio de producción imaginaria.

Es posible decir que un establecimiento institucional define un espacio que opera al mismo tiempo como campo de interacción y como escenario dramático.

Como campo de interacción convoca a las personas a comportarse de acuerdo con las exigencias de sus roles formales, y a limitar su

iniciativa según las pautas que derivan de la cultura institucional y garantizan su persistencia y desarrollo.

Resulta sencillo advertir, por ejemplo, que el funcionamiento escolar se produce alrededor del tratamiento de una serie de problemas claros y posibles de definir:

- los problemas con el espacio, la normatización de su uso, el mantenimiento, la asignación de sus partes a diferentes tiempos, tareas y personas;
- los problemas con el tiempo, su cálculo, su organización y distribución para las distintas personas y tareas, su control, su registro, su evocación;
- los problemas con las personas, su organización, el control de sus tareas, su entrenamiento y socialización institucional, su evaluación, el mantenimiento de su compromiso;
- los problemas alrededor de la identificación, diseño y administración de las acciones necesarias, tanto en cuanto a los ejes centrales de la función institucional principal como en lo que respecta a las tareas de mantenimiento y sostén: información, comunicación, socialización, control;
- los problemas acerca de las necesidades de continencia y control emocional tanto de maestros como de padres y alumnos en lo referido a las tareas de enseñanza y aprendizaje en sí y la generación de las condiciones que posibilitan esa contingencia;
- los problemas relacionados con las decisiones acerca de la vida institucional, de la vinculación escuela-contexto y del currículo;
- los problemas alrededor de los recursos, su obtención y su distribución.

También resulta claro —la lectura del listado lo muestra— que estos problemas pueden ser planteados y tratados en el nivel de lo racional. Son problemas que no difieren en mucho de los que debe enfrentar y resolver cualquier tipo de establecimiento. En efecto, cualquier unidad que se defina por un proyecto de producción enfrenta como áreas cruciales: 1) el logro y mantenimiento de las condiciones institucionales que conforman prerrequisitos de su tarea primaria; 2) el logro y mantenimiento de los niveles de compromiso y cohesión que definen las condiciones psicosociales del funcionamiento; 3) el logro de los desarrollos científico-tecnológicos que aseguren la calidad de

sus productos y, por último 4) el mantenimiento de la capacidad de alarma en sus sensores de riesgo y el de la capacidad de acción en sus dispositivos para trabajar con la dificultad.

Sin embargo, la observación de la vida cotidiana, tal como transcurre en las unidades escolares, muestra claramente la dificultad para arribar a soluciones efectivas de estas problemáticas y, más aún y muchas veces, la imposibilidad de percibir los indicadores de estos problemas y la de plantearlos en el nivel de lo racional y lo técnico

Esto lleva a centrar la atención en el establecimiento como un espacio en donde suceden hechos cuya significación sólo se capta si se advierten las múltiples dimensiones del sentido social.

Atendamos a la escuela *en su calidad de escenario* disponible para el juego de varios dramas de transcurrir simultáneo. Por un lado, el que se estructura por la reproducción de conflictos y contradicciones existentes en su medio de inserción. Por otro, el que resulta de los investimientos imaginarios que produce la trama vincular de sus integrantes. Por fin y por su cualidad múltiplemente simbólica, aquellos que expresan los dramas en los que juega como representante ya del poder, ya de los indefensos, ya de los salvadores.

Y, desde esta atención, procuremos precisar en algo el conocimiento disponible.

Nuestro problema: la escuela en situaciones críticas

Como cualquier otro establecimiento institucional, la escuela sirve de escenario para el juego de las tensiones sociales e individuales que hemos presentado y también para la dinámica (ocultamiento-develación) de sus contenidos y significados.

Pero por la índole de su función social, la formación, es un escenario privilegiado para la expresión amplificada de conflictos cuando situaciones sociales de inestabilidad conmueven y ponen en cuestión las producciones culturales que sirven al ocultamiento.

Como ya hemos dicho en otro capítulo, dadas ciertas condiciones sociales de estabilidad relativa, las construcciones culturales con las que se legitima el statu quo son eficaces para proveer un núcleo de significados que alivien las tensiones latentes y garanticen el funcionamiento institucional y su transcurrir dentro de los carriles esperados.

Las contradicciones permanecen ocultas, las tensiones, están controladas por el sentido cultural del sufrimiento que originan y por la valoración con que se inviste el proyecto social o institucional —según el caso— y los papeles de cada uno en ese proyecto. Los resultados institucionales satisfacen porque se enmarcan en las expectativas derivadas de metas acordadas. Los individuos encuentran sentido en la pertenencia y mantienen niveles de compromiso suficientes. Todo marcha dentro de controles posibles.

La situación crítica dentro de las instituciones se plantea en los casos en que las contradicciones se exacerban y se develan abruptamente, violentando la identidad institucional, al mismo tiempo que por diversas razones se produce la invalidación de las construcciones culturales que permiten asignar sentido.

Es indispensable tomar en cuenta que en nuestras instituciones educativas públicas —en cualquiera de los niveles del sistema formal— se ha agudizado el sufrimiento como consecuencia de la configuración crítica del espacio institucional. Un número importante de ellas vive las consecuencias del aumento de pasividad frente a este sufrimiento y la instalación de formas alteradas de dinámica.[1]

Varios hechos concurren para provocar esta situación:

a) *Provenientes de la situación global.* La educación pública sufre fuertemente el impacto de las políticas de ajuste y su consecuencia, el empobrecimiento de vastos sectores de la población entre los que se hallan los grupos medios y, en consecuencia, los docentes.

El empobrecimiento se produce, además, en medio de una fuerte estimulación publicitaria que procura atribuirle el sentido de un costo necesario para la salvación del país y origina, para muchos, un estado de fuerte confusión y pérdida en la capacidad de discernimiento. Esto se da con mayor intensidad en los sectores populares, para quienes las medidas provienen de un gobierno que se define como popular y al que habría que considerar —si de negar aquel sentido se tratara— en delito de traición ideológica. Por otra parte, el reconocimiento de esa traición debería hacerse en un tiempo histórico en el que los sistemas

[1] En el momento de entregar este trabajo para su edición, el matutino *Página/12* (Buenos Aires, 4-7-93) publica una entrevista a F. Ulloa, titulada "Vivir a medias". En ella el entrevistado desmenuza su caracterización de la cultura de la mortificación, síndrome que se expresa por descuido en la inteligencia, la valentía, la intimidad.

políticos considerados alternativos se han declarado en fracaso, en el que se sufre un estado general de desilusión y desprotección.

b) *Provenientes de las demandas de unidades centrales.* Dentro de la situación anterior y provocando un efecto paradójico, las unidades centrales, en nombre de un necesario aumento de calidad, ponen en circulación programas cuyo desarrollo se basa centralmente en el trabajo voluntario del docente. La pobreza justifica una fuerte demanda de comportamiento heroico en una realidad en la que —por otra parte— son cada vez más fuertes las evidencias de un aumento de privilegios para los sectores en el poder.

c) *Provenientes de características y rasgos comunes en la gente que se dedica al trabajo educativo, y de su particular situación profesional.* Los docentes —en términos generales— configuran una población de riesgo para situaciones como las descritas en a) y b). Varios hechos concurren a generar esta condición: (1) rasgos personales que se hallan en algún grado de generalidad, vinculados a la facilidad para la inculpación y la defensa, a través de la intolerancia al error; (2) progresivo déficit en la formación de base y en las posibilidades de desarrollo profesional para enfrentar una tarea cada vez más compleja por el avance de las disciplinas, la crisis que sufre el fenómeno de autoridad pedagógica,[2] las condiciones críticas en que debe desarrollarse su tarea; (3) dificultades institucionales para ingresar y hacer circular la información científica; (4) existencia histórica de formas de organización escolar[3] que impiden la constitución de los colectivos institucionales alrededor de las tareas y les restan, por consiguiente, capacidad de continencia, control y apoyo técnico a cada uno de sus individuos; (5) la entrada a la escuela de una serie de profesiones universitarias que han puesto en circulación parcial teorías y conocimientos, basando en ellas una fuerte descalificación al conocimiento derivado de la práctica docente. De modo tal que el docente queda por una parte invalidado en la posibilidad de legitimar su práctica y por otra impedido de acceder a las teorías que se le muestran y, aun más, de operacionalizar sus principios para guiar la acción.

[2] Me refiero al problema que plantea Mendel.

[3] Por ejemplo, a la imprevisión absoluta de tiempos de trabajo colectivo y a la ausencia consiguiente de funciones sobre las que R. Rossillon trabaja en su artículo "Espacios y prácticas institucionales", y Kaës y otros en *La institución y las instituciones,* Paidós, 1989.

d) *Provenientes de la cultura alrededor de la escuela.* Los acontecimientos señalados arriba se producen en el medio contextual de instituciones sobre las que existe una profusa producción ideológica. En esa producción quiero destacar para este trabajo el papel que juega el tipo de representación social que parece tener mayor vigencia según los resultados de los estudios en los que nos basamos.

Como ya vimos, estos estudios proveen mucho material empírico para sostener que: (1) las notas más recurrentes en las representaciones sobre la escuela la presentan como un espacio bueno, protector, noble en sus propósitos y libre de conflicto; (2) éstas y su consiguiente carga ilusoria concurren a sostener una ideología social que propuso a la escuela como símbolo de progreso, nacionalidad, unidad, emancipación, libertad y humanización; (3) la presencia de estas representaciones en la ideología sobre la escuela se acompaña de fuertes tendencias sociales a juzgar como responsabilidad individual o colectiva del personal de las unidades, los fracasos o dificultades que provienen de un conjunto de variables globales.

e) *Provenientes de la combinación de los anteriores.* La situación global de incertidumbre mencionada en a) y b) para gente con las características señaladas, c) que sufre de continuo la amenaza d) (ser hallada en culpa por situaciones que no está en su poder controlar y que de difusas maneras se enlazan al malestar general), provoca o tiene un conjunto complejo de consecuencias entre las que quiero destacar:

- aumenta la tendencia —casi se la fuerza— a ocultar aquellos tipos de tensión, pasión y conflicto que —de expresarse— denunciarían las diferentes formas de violentación que se perpetúan dentro de los límites de la escuela (de diferente grado según las circunstancias político-económicas y según las vicisitudes de la salud mental de los maestros);
- se intensifica el uso de mecanismos de negación de los indicadores de problema y los de externación de responsabilidades;
- como resultante de (1) y (2) disminuye sustantivamente la capacidad de reacción individual y colectiva para responder con acciones de búsqueda a los indicadores de sufrimiento;
- y progresivamente las personas y los funcionamientos institucionales derivan hacia las modalidades patológicas debido a la pasividad ante el sufrimiento institucional: aumento de

enajenación, castigo ilusorio a la autoridad a través de la renuncia al compromiso, saboteo a las tareas, enfermedad, abandono, entrada en conductas violentas, en maltrato ostentoso en los individuos, configuraciones defensivas del espacio institucional, etcétera.

El caso extremo de esta situación se dio recientemente en muchas escuelas primarias de zonas que sufrieron una agudización abrupta de sus condiciones de pobreza. Me refiero a algunos casos que seguíamos en procesos de investigación en el momento en el que se producen los desbordes de la población, la invasión de supermercados, los saqueos, etcétera. Se trataba de escuelas que sufrían de modo crónico las contradicciones vinculadas a las demandas de enseñar a todos sin recursos, y que encontraban en un conjunto de ideologías de fuerte consenso y largo uso la legitimación de su producción. Pueden sintetizarse en "No se puede hacer mucho por esos pobres chicos, pero ya con sacarlos de la calle y darles el afecto que no tienen, es bastante".

En aquel momento histórico, las condiciones deficitarias de los niños se agudizaron hasta extremos de máxima deprivación. También el maestro sufrió un empobrecimiento extremo y vio disminuida peligrosamente su distancia y diferencia con la situación social de los niños a los que atendía. Además, el gobierno de la provincia, para controlar los asaltos a supermercados, emitió por radio la convocatoria a concentrarse en las escuelas, que tienen comedores escolares para recibir raciones suficientes y, al mismo tiempo, no les envió con regularidad las provisiones necesarias para atenderlos.

La situación que se creó fue profundamente caótica. La vieja explicación "estar aquí es mejor que estar en la calle" perdió poder para dar sentido al intenso sufrimiento de los maestros obligados a ver el drama e impedidos de hacer nada para solucionarlo. Vistos —por otra parte— y reclamados por estar investidos de un poder social que la misma situación develó ficticio.

> Hace mucho que este maestro no puede enseñar lo suficiente. Ahora, además no puede dar afecto, en realidad se siente hondamente violentado por la visión de sus niños hambreados más allá de lo conocido; en realidad sufre un intenso pánico frente a una miseria que se le acerca peligrosamente. En realidad, lo que más desea es huir. Quedan rotos los lazos de identificación posibles y el intenso sufrimiento de la situación

no halla significado pues han quedado develadas la extrema injusticia y la extrema impotencia de la escuela para subsanarla. La escuela no es ya —ni siquiera— un espacio donde guardar en la seguridad del afecto docente a los niños.

Cuando esto sucede y el colectivo institucional no es fuerte, se incrementa la pasividad frente al sufrimiento y se instalan formas alteradas de dinámica que deterioran profundamente la capacidad de reacción de la institución.

Procuremos plantear las que hemos encontrado reiteradamente en los trabajos que nos ocupan.

2. ALTERNATIVAS DRAMÁTICAS EN EL SUCEDER DE LA SITUACIÓN CRÍTICA

Incluyo aquí una presentación de diferentes configuraciones de la dramática institucional ordenadas según la secuencia que marcan cinco hipótesis:

1. Los sucesos transcurren dentro del marco que define el guión del modelo institucional.
2. Existe grave riesgo para el proyecto institucional.
3. Aumenta el riesgo y se hace intolerable.
4. Fracasan las defensas.
5. Se inicia un movimiento de recuperación institucional.

Al caracterizar los sucesos propios de cada uno de estos estados hipotéticos, he procurado sistematizar lo que sabemos sobre estas dinámicas a partir de los estudios y trabajos más recientes de nuestro equipo.

Si bien, obviamente, los análisis que propongo se basan en el marco teórico que he expuesto sintéticamente a lo largo de este libro, en mucho —tal vez en lo que resulta más significativo para los actores a quienes todo esto se les ha comunicado— es el resultado de conceptualizar los fenómenos tal como son vividos por las personas que los sufren. Por esto, para el tratamiento de esta problemática he optado por una forma de presentación y un lenguaje que procura expresar dramáticamente ese sufrimiento.[1]

[1] Por supuesto, un planteo más completo del tema exige la consulta a un número grande de autores. Entre ellos, resultan especialmente útiles los trabajos de Ulloa, F. (1969); Enríquez, E.; Roussillon, R. y Kaës, R. y otros (1989), ob. cit., y los de Piaget, J.; Dunayevich, J. y Pelento, M. L., en Puget-Kaës (1991) y Mendel, G. (1975).

SITUACIÓN HIPOTÉTICA 1. UNA SITUACIÓN IMPOSIBLE: "TODO SUCEDE COMO LO MARCA EL GUIÓN DEL MODELO INSTITUCIONAL"

Dadas ciertas condiciones de estabilidad social relativa, los guiones culturales resultan doblemente eficaces. Permiten orientarse en la definición de un modelo y una ideología institucional que lo sustenta y, desde allí, provee un núcleo de significados que alivia las tensiones provocadas por las contradicciones estructurales.

Hecha la primera elección —en general en el momento fundacional y como consecuencia de la negociación entre grupos que concurren a la creación— en el mandato de origen el establecimiento incluye su destino mítico o utópico, y comienza el registro de una historia que será condicionante de sí misma.

Los desvíos al sentido del proyecto matriz son tolerados si no amenazan su identidad, y son reducidos o recuperados si así lo hacen. Los resultados que contradicen la misión que marca el guión son sometidos a diferentes tratamientos. El más habitual en las escuelas de nuestro medio es la negación (no veo), la renegación (veo, pero no existe) y la proyección de responsabilidad (la culpa la tiene... y, por consiguiente, adentro todo sigue bien, de acuerdo con lo convenido por nuestros fundadores).

En otros trabajos me he ocupado en detalle de las dinámicas que se generan alrededor de condiciones que resultan adversas para el trabajo institucional según su estilo. Una serie de autores (Ulloa, Mendel, Lobrot, Lapassade, Garay, Souto de Asch, Nicastro, Silva, Mendoza) en múltiples trabajos e informes de investigación ofrecen ejemplos y desarrollos de alto poder clarificador.

En general, se constata una y otra vez que el establecimiento maneja en su dinámica fuertes resistencias para responder a señales que le indican el deterioro de su capacidad para funcionar consistentemente con su proyecto.

Aparentemente, sólo cuando la disrupción conmueve la asignación de sentido se inicia un movimiento que —en ciertas condiciones— puede dar lugar a una transformación.

Las amenazas y riesgos que conforman algunas de las contradicciones constitutivas como la exclusión, el rechazo del aprendizaje, la resistencia a formar, están permanente y continuamente presentes como amenaza. Conforman un poderoso motor del control y la organización. Sin embargo, cuando quedan descarnadamente descubiertas

y —al mismo tiempo— el colectivo institucional se ve fuertemente violentado en su identidad (lo utópico se hace imposible o lo mítico pierde valor sagrado y arrastran en su caída un monto significativo de ilusión grupal) aparecen dinámicas que indican la conmoción de los modelos institucionales.

Veamos algunas alternativas, según el grado de violentación que sufre el establecimiento.

SITUACIÓN HIPOTÉTICA 2. HAY GRAVE RIESGO PARA EL PROYECTO

Tomaré dos situaciones particulares para mostrar la dinámica de reacción ante la amenaza al proyecto en instituciones que responden a los modelos descritos. Las situaciones han sido elegidas porque fueron estudiadas en diferentes análisis institucionales y parecen tener potencial explicativo.

- *En el establecimiento que responde a un modelo utópico aumenta la presión para disminuir los controles de acceso o aumenta la crítica y el rechazo social por la exclusión* (caso de las escuelas con mandato de excelencia impedidas de tomar exámenes de ingreso o fuertemente hostilizadas por el medio y acusadas de elitistas cuando se inicia el período democrático del 84).

Estos establecimientos se ven en una situación de fuerte riesgo para su proyecto institucional:

- Una invasión de muchos aspirantes puede —en términos del drama imaginario— superar el poder de control de los custodios del saber. Seguramente, muchos que no poseen el carácter de elegidos llegan hasta su proximidad, y podrían contaminar el espacio institucional aumentando la incertidumbre y el riesgo para los grupos iniciados.
- Existe un peligro real para el saber. Poseído por muchos, pierde su valor de privilegio.
- Existe un peligro real para maestros y discípulos históricos: confundidos en un grupo ampliado, quedan despojados de los investimientos que los hacían diferentes y —por exclusivos—, los mejores.
- Aumenta la suspicacia: ¿quiénes de los recién llegados tienen la señal de los elegidos?

- El nudo central de la misión institucional queda quebrado: es imposible a un padre generar tantos maestros, e imposible a un maestro iniciar a tantos discípulos, pues lo que establece la línea hereditaria es la exclusividad del misterio y el secreto.
- El modelo mítico puede mantener las formas, pero queda vaciado porque en la masa han desaparecido los maestros y discípulos legítimos. Circulan los usurpadores y se han perdido las señales que preservaban la cofradía.
- Se produce la quiebra del modelo paterno que sustenta al modelo mítico y se activa el peligro de una dinámica de guerra fratricida basada en la lucha por apropiarse de la legitimidad de la herencia: ¿quiénes son los que poseen la filiación legítima?, ¿quiénes pueden encarnar el proyecto institucional, retomar las banderas, continuar la obra iniciada?...
- En la intimidad de los formadores se intensifica la incertidumbre, el terror ante un desempeño sin modelo, la conciencia de dependencia e indefensión respecto del alumno (de cuyo reconocimiento depende la identidad de maestro).
- En la intimidad de los sujetos en formación se intensifica la resistencia a sufrir una socialización sin recompensas y sin ayudas (el maestro ha perdido, junto con su misterio y su autoridad, la capacidad de ofrecer significado).
- El conflicto exclusión-acceso se exacerba y la amplificación de la dinámica de pérdida de componentes míticos deja a todos en la posición de excluidos (del saber, de un pasado en que todo era mejor, de un tiempo con significado, del lugar donde se guardan los secretos, de un espacio investido de deseo...).

• *En el establecimiento que funciona según un guión utópico disminuyen abruptamente los recursos institucionales y personales* (es el caso de nuestras escuelas públicas con disminución de presupuesto, aumento de pobreza en las capas medias y bajas de la población y, al mismo tiempo, aumento de presión para dar mejor calidad de educación a más cantidad de población).
Queda en grave riesgo la causa que mueve al proyecto y con ella la razón de ser institucional.

- La falta de recursos (cada vez menos para algunos que, aunque sean los mismos frente a la pobreza, parecen cada vez más), puede superar el esfuerzo personal y llevar al alumno al fracaso que en sí es el fracaso del proyecto.
- Esto aumenta la incertidumbre respecto al destino, pues la demanda y el sufrimiento que provocan mantenerse en los papeles asignados son cada vez más altos. El proyecto se ve amenazado doblemente: por la falta de recursos y por la paulatina debilidad que invade al grupo y a las personas sometidas al ataque de la falta de medios, y que significa el peligro de muerte que corre su causa.
- El núcleo central de la misión institucional queda fuertemente comprometido: es imposible traer al espacio institucional más seguidores porque cada vez hay menos que ofrecer y se hace menos creíble la oferta (las diferencias se han intensificado tanto que la utopía se aleja y la desigualdad se hace invencible en la singularidad de los sujetos).
- En la intimidad de los formadores crece la intensidad del rechazo a formar y la "tentación" de abandonar el proyecto.
- En la intimidad de los sujetos en formación crece la incertidumbre y la duda: el conocimiento se vuelve tan inalcanzable como imposible a los maestros seguir proveyendo las ayudas necesarias.
- El ámbito institucional dramatiza en forma amplificada la negación de los componentes utópicos del proyecto: sólo los que tenían el conocimiento lo conservan, los demás (mayoría) están excluidos del saber.

La situación resultante en ambos casos combina una serie de hechos:

- El proyecto institucional, ligado a la identidad del establecimiento y enlazado a la imagen profunda de una realidad deseada en los miembros más comprometidos, se ve intolerablemente amenazado.
- Las amenazas provienen de dos fuentes principales. *Una* es la realidad contextual en la que se inserta el establecimiento. Ella ha dejado —por un conjunto de razones que no es necesario detallar aquí— de suministrar el reconocimiento y valoración que sostenían la validez de la existencia institucional. En un proceso de diferente extensión, pero que en general se presenta a la conciencia colectiva de la gente del establecimiento de forma sorpresiva y abrupta, se le ha quitado respaldo al sentido que poseía continuar en el camino del proyecto, a pesar del sufrimiento que esto pudiera implicar.

- Otra es la debilidad de los individuos. El cambio en las condiciones institucionales y la dificultad para llevar adelante la tarea primaria según el modelo institucional elegido se traducen en una pérdida profunda de los suministros que la identidad del sujeto recibía de su pertenencia a una institución idealizada.
- Continuar exige un sobreesfuerzo, y el deseo de ser leal se ve deteriorado cuando no suplantado por el impulso a la evitación y la fuga.
- No resulta sencillo, sin embargo, "abandonar" el proyecto institucional. Investido de valoraciones a las que sus "adherentes" no pueden renunciar tan fácilmente, aparece como un objeto a salvar de la muerte.
- Las condiciones del sufrimiento institucional se intensifican: se ha perdido parte de la ilusión inicial y ha disminuido la fuerza para "empujar" el proyecto institucional; se ve dificultada la posibilidad de realizar la tarea primaria según el modelo que la identidad institucional considera deseable, por la irrupción de las contradicciones; el espacio institucional ha perdido su capacidad para servir de continencia a la ansiedad y ofrecer un marco a los proyectos personales...

Existen, por lo menos, dos alternativas: el grupo que se considera portador del proyecto decide profundizarlo y entra en un camino heroico o decide protegerlo en su núcleo esencial, e inicia un camino de progresivo encierro.

El camino de la gesta heroica

La cultura ofrece a la alternativa el guión presente en todos los mitos del héroe.

En un estudio de importante lectura Kaës[2] puntualiza los rasgos del grupo heroico a partir de una primera diferenciación entre la "camaradería heroica" (el héroe es una figura individual ubicada en el fondo que le hace el grupo como contexto) y el heroísmo grupal (el conjunto del grupo participa en la gesta mítica). Para los casos que

[2] Kaës, R., *El aparato psíquico grupal,* 1977, parágrafo 2.4.

nos ocupan es posible ubicar una tercera alternativa (en realidad variación de la primera), un subgrupo del colectivo institucional se constituye en grupo heroico y se recorta sobre el fondo que construyen los restantes.

Las vicisitudes, a partir de la constitución heroica y el papel que asuman "los otros", dependen de la dinámica que provoque esa constitución y serán diferentes si el grupo heroico tiene éxito o fracasa en su intento de salvar el proyecto a través de una acción que, en sí, es su refundación.

Kaës, siguiendo a su vez los rasgos recurrentes en los mitos del héroe, define seis momentos en el camino que transitará el grupo heroico.

Intentaré sintetizar la caracterización que este autor hace, mostrando las alternativas que sufrirían las instituciones de nuestros ejemplos.

(a) *La gestación y nacimiento del grupo heroico* o de lo heroico en el seno del grupo se hace con reivindicación de un origen ilustre y preludiado por terribles acontecimientos.
Para el caso que nos ocupa —en cualquiera de sus dos versiones—, el grupo heroico se autogenera como grupo salvador del proyecto amenazado, reivindica la estirpe de los fundadores, retoma la ilusión del origen y, efectivamente, está preludiado por terribles acontecimientos. Son los que han puesto en peligro el proyecto y el modelo institucional, han activado las fuentes de tensión constitutiva y han desencadenado un riesgo intolerable para la vida institucional; no sólo provienen del mundo externo sino —y mucho más— constituyen la parálisis y posible deslealtad de sus miembros.

(b) *El grupo heroico mantiene el secreto sobre su origen y proyecto.* Oculta su falta y el deseo que contiene (conservar el tesoro al que la falta alude).
El tesoro, para nuestros casos, está constituido por el conjunto que constituyen la misión institucional (la demostración de la tesis que sostiene el proyecto) y el registro de la historia, sobre todo en sus componentes míticos; aquellos que muestran al establecimiento original y sus fundadores con la potencia de la profecía o la predicción de realización del deseo primordial.
El grupo heroico conserva, en secreto, que ha retomado la

vocación que señala la tesis: demostrará que todos pueden aprender, que el conocimiento es un bien de todos —si sigue el guión utópico— o que el conocimiento sólo está a buen resguardo en las manos de los elegidos, y entonces custodiará el saber mítico que fue encomendado por los fundadores.
La función del secreto es mantener la cohesión entre los miembros del grupo heroico y protegerlo de la presión que puede ejercer el mundo exterior para transformar el modelo.

(c) *Es parte de la gesta heroica vivir un período de encierro, marginación y ruptura con el medio circundante.* Este período funciona como iniciático y permite

[...] el reflujo narcisista, sobre el grupo y sus miembros, de las energías pulsionales movilizadas por el posterior cumplimiento heroico (Kaës, 1977).[3]

En general y en el ámbito escolar, este período se constituye como un tiempo durante el cual los que se estructuran como grupo heroico se reúnen fuera o dentro del espacio escolar, y se unen en la discusión de programas y estrategias. Una gran cantidad de proyectos que resultan innovadores emergen de este tiempo y originan luego procesos que —de tener éxito— ganan paulatinamente en el avance de los objetivos originales. Es un tiempo de preparación en que —como lo señala Kaës— se establecen fuertes lazos de identificación y se recupera la fuerza del mandato original.

(d) *La gesta desarrolla una intensa etapa de pruebas y enfrentamientos.* Así como lo muestra el relato de todos los mitos heroicos, el éxito en las pruebas depende de la transformación de la persona o el grupo en héroes.[4]

[3] Kaës, ob. cit.

[4] Recordemos que en el lenguaje común, un héroe es una persona reconocida por sus hazañas y virtudes. No sólo debe haberlas cumplido, éstas deben además ser públicas. En la mitología griega, los héroes eran semidioses, hijos de un dios y un humano. En los mitos institucionales, los antepasados, los fundadores, cumplen en las dinámicas el papel de aquellos dioses. Anzieu hace un interesante aporte sobre el modo como los fundadores quedan investidos con estos significados.

Las pruebas están relacionadas con el enfrentamiento de peligros terribles —simbolizados frecuentemente en la figura de diferentes monstruos—, y su origen puede estar: a) en el contexto que atenta contra el grupo intensificando las condiciones que produjeron la crisis; b) en su interior del que emerge la duda, el descrédito, la deslealtad, la traición; c) en sus producciones, que se extrañan, se desconocen como propias o sobre las que se pierde el control.
El tiempo de pruebas es profuso en tensiones, conflictos, posibles rupturas y escisiones. Es probable encontrar dinámicas rigidizadas y propias de los grupos militantes, así como la creación de ideologías de tipo autoritario con fuertes componentes dogmáticos.
En el campo de los establecimientos escolares hemos hallado de forma recurrente dos modalidades de la gesta heroica en su etapa de pruebas: la conquista y la exploración.
Ambas modalidades sirven para liberar al grupo de los componentes mortíferos, alejar el peligro de escisión y recomponer la unión interna, indispensable para sortear las múltiples pruebas que propone la gesta heroica.

d.1) En la *modalidad "cruzada"*, el grupo define un enemigo externo portador de la contratesis de su proyecto. Este enemigo ocupa un espacio de poder capturado ilegítimamente, que debe ser reconquistado. El espacio de poder puede ser un lugar en la institución desde el cual incidir en las condiciones del cambio; puede ser una institución a la que el grupo quiere llegar, o un conjunto de condiciones con las que sí podría trabajar.
Para el caso de la escuela de tipo utópico sometida a condiciones abruptas de pobreza y a exigencias desmedidas de calidad, el "enemigo" está en los grupos o sectores desde los que deriva cualquiera de ambas condiciones. La "cruzada" se hace en búsqueda de recursos y condiciones, y los espacios de poder a conquistar son de diversa índole y se ubican en la comunidad, en la trama gremial: en los medios. Por tratarse de instituciones escolares es frecuente que una parte importante del espacio de poder a conquistar sea de índole simbólica y esté asociada a la obtención de

resultados, que permitan demostrar, "a pesar de todas las dificultades y limitaciones", que la tesis es posible y que también es posible avanzar en el camino de la utopía.

d.2) En la *modalidad "exploración"*, el grupo se salva de los peligros que lo amenazan desde el interior o desde su producción con la creación de situaciones en las que se revivifique el ideal presente en la tesis y en la utopía que contiene el proyecto: somos todos iguales en la posibilidad de nuestro conocimiento, podemos avanzar, nuestra utopía es posible.[5]
El funcionamiento grupal intensifica sus características experimentales, y se reiteran experiencias en las que es posible mostrar —y "alimentarse" con ello— que el logro de los resultados es lo que iguala y garantiza la unión.

En este caso suele darse —al modo de profundización del modelo— una progresiva apertura del espacio utópico en general definido como ideal pero cerrado.

A medida que se avanza en la gesta heroica con resultados que demuestran la tesis, el grupo adquiere confianza en su potencia innovadora, a veces en los términos de exaltación omnipotente, como señala Kaës, y se permite prescindir de metas, propuestas y objetivos precisos. La mayoría de las experiencias autogestivas —pedagógicas— que hemos seguido han tenido este tránsito.

(e) *El grupo heroico llega a su epifanía*
Haber tenido éxito en las pruebas convierte al grupo en héroe. Es el momento de la manifestación, el reconocimiento y el éxito, y un intenso momento de ilusión grupal (somos los mejores y todo lo podemos).[6]
Como consecuencia, el grupo se convierte en modelo de identificación para temerosos e incrédulos.

[5] Es posible pensar que cumplan esta función, dentro del ámbito educativo y en períodos de tanta dificultad como el que vivimos, la profusión de encuentros y jornadas, reuniones convocadas para mostrar experiencias y ensayos que funcionan por un lado (a) como pruebas que "demuestran" el poder heroico de los grupos que trabajan en situaciones muy desfavorables, (b) como indicadores de estar vivos.

[6] Kaës, 1977, ob. cit.

Encarna el proyecto y comienza a tener capacidad convocante. Puede ser imitado, es tomado como ejemplo, adquiere autoridad científica, es reclamado para juzgar la validez de otras pruebas, se hace parte de la novela institucional, y puede entrar al registro de la historia como leyenda.

De hecho, su éxito lo emparienta con los fundadores, lo posiciona en la refundación del proyecto original[7], su gesta entrará seguramente en la reiteración mítica de diversos rituales simbólicos.

No siempre la epifanía es feliz. Muchas ocasiones encuentran al grupo que se propuso un camino heroico en una epifanía "desventurada" sumergido en "el apocalipsis y la rabia destructora"[8]. Son los casos en los que con frecuencia las dinámicas institucionales derivan a estados defensivos exacerbados poniéndose en riesgo de devastación o estallido.

El camino de la reclusión

En general, es la opción de instituciones constituidas alrededor de modelos de tipo mítico, pues se ofrece desde miles de años atrás como el camino que optaron los que en tiempos hostiles decidieron guardar un conocimiento considerado valioso. Sin embargo, también ha sido frecuentemente usada por establecimientos de primacía utópica en circunstancias de peligro, como modo de preservar su proyecto.

La catacumba, el monasterio medieval, los recintos más reservados de las grandes bibliotecas del mundo antiguo, el hermetismo de sectas y masonerías, el secreto de los libros sagrados, son todos ejemplos que propone la cultura a la institución en crisis. Todos ellos se basan en el cierre progresivo del espacio institucional o de alguno de sus sectores o niveles, y en la profundización de todos los rasgos del modelo mítico fortalecidos en su poder por el investimiento mágico que le proporcionan el secreto y la exclusividad.

[7] Puede funcionar como animador de un movimiento instituyente.

[8] Kaës, 1977, ob. cit.

Los espacios escolares ofrecen de por sí y para cada uno de nosotros el recuerdo ejemplificante de algún sector reservado para el secreto de un conocimiento especial. Seguramente prohibido en sí y como instrumento para recordar el no dicho social y su cualidad exclusiva.

Frente al tipo de situación crítica sobre la que trabajamos, la escuela no hace más que procurar convertirse en un lugar reservado y, si esto no le es posible, genera la reserva en la reclusión de un espacio material o simbólico ajeno a ella. De hecho, renuncia a su tarea primaria.

Pero ocupémonos de los momentos previos a esa decisión, que es a esta dinámica lo que la epifanía desventurada es a la dinámica heroica.

Los espacios cerrados

Son el resultado de dinámicas que tienen como rasgo central la intensificación de los mecanismos institucionales por los que se preserva la identidad. El cierre estrecho de los intersticios de intercambio adentro-afuera y el control estricto del cumplimiento de las normas institucionales son los más utilizados. Se asientan, en general, en un profundo pacto de negación que sellan los miembros del grupo, y que pone un manto de silencio sobre la situación y las condiciones de la crisis. Los contenidos que se preservan están vinculados al modelo institucional y varían en consecuencia. Lo común, en casi todos los casos que hemos estudiado, es la existencia de una ideología en la que el "afuera" aparece revestido de peligrosidad potencial por ser portador de fenómenos o valores contrarios al modelo, y el "adentro" adquiere el sentido de un recinto donde se mantienen las condiciones que garantizan la protección del tesoro institucional: el estilo de vida, el saber acumulado, un conjunto de privilegios de clase expresados u ocultos en la ideología institucional...

Cuando el proceso de reclusión se hace con éxito, la institución se desgaja de su entorno de forma paulatina, y cuando por fin logra aislarse en forma segura, configura, dentro del espacio así delimitado, una realidad que es otra, única, exclusiva.

Algunos rasgos secundarios permiten discriminar el drama tal como sucede dentro del espacio clausurado.

(a) *Se custodia un paraíso.* Adentro transcurre un tiempo idealizado en el que los sucesos se deslizan sin conflicto, pues se evita exitosamente la repetición de estilos y conflictos del mundo exterior dañino. La situación crítica parece milagrosamente detenida, y al costo de una fuerte dosis de negación e ilusión se mantiene la impresión de haber terminado con ella.

En general, el cierre del espacio institucional se opera con sutiles mecanismos de selección y exclusión de aquellos que no deben estar; combinados también con sutiles modos de retener y preservar a los que sí pertenecen al mundo institucional. Hemos tenido oportunidad de analizar casos de escuelas que, en un medio de marginación creciente, logran clausurarse en este sentido, y por acción de directivos y cooperadoras, estructuran para los alumnos un mundo de bienestar en medio del estado carencial más agudo.

También es frecuente observar este tipo de dinámica defensiva en instituciones que clausuran su espacio para mantener custodiado en él el estilo de relación y trabajo que conforma una parte fundante de su utopía.

(b) *Se custodia un tesoro codiciado y en peligro.* En estos casos las fronteras institucionales se cierren como una caja fuerte. La vida transcurre con una aguda conciencia de *riesgo* por la posible contaminación con el mundo externo y/o de *peligro*, por la posible invasión vandálica del exterior. Son las escuelas con tradición de exclusividad y excelencia, las escuelas de comunidades que se segregan del medio o aquellas otras que procuran conservar un modo de ser o un saber desviante de las ideologías sociales.

En la vida cotidiana son instituciones con fuertes controles para el acceso y la externación, y sólo permiten el intercambio con aquellos que se encuentran dentro de los límites de lo permitido.

(c) *Se custodia un purgatorio*[9]

El adentro clausurado está diseñado especialmente para con-

[9] M. Souto, investigadora del IICE. FFyL, UBA, en su estudio sobre las estructuras de la clase escolar, incluye en su informe un análisis de mucho interés sobre una institución de este tipo.

trolar la invasión de elementos dañinos del afuera pero además y especialmente para corregir, enderezar, reparar lo dañino que ha contaminado a cada uno de los individuos. Se trata de escuelas con fuertes componentes de tipo paranoide que no pueden lograr la unificación a través de un ideal y que funcionan —para cada uno de sus individuos— en el límite del posible sufrimiento, con las tensiones a punto de exacerbación. Esta modalidad es tomada en momentos críticos que se combinan con la activación de temores frente a caraterísticas de los sujetos por su edad, sexo, ideología, o posible vocación de desvío... Es, además, la organización institucional elegida por movimientos del poder autoritario.

El camino de la reclusión es, si cabe, más difícil que el camino heroico. En tanto que éste abre su espacio, pone las pruebas afuera y —si tiene éxito— logra la unificación del grupo para luchar contra un enemigo que se ha externalizado; aquél busca un reducto y se encierra, pero permanece continuamente amenazado por la irrupción de la contaminación externa y del ataque interno.

Las fuentes de peligro para el proyecto —el cuestionamiento, la desvalorización del medio, la presión de cambio, la debilidad, la deslealtad, la defección de los miembros– son más intensas por cuanto y, de hecho, la clausura implica un grado de pasividad frente a la amenaza y cierra toda posibilidad de auxilio proveniente del exterior.

El grupo en clausura juega la supervivencia a su capacidad para mantener purificado el interior y herméticamente cerradas las fronteras, pero en ese intento experimenta el golpe de una intensificación, a veces intolerable, del sufrimiento institucional (provocado por una renuncia cada vez mayor a los espacios de contención que puede ofrecer la institución y una exigencia cada vez mayor de negación).

De todos modos, y por fortuna para los establecimientos escolares, estos funcionamientos rara vez se dan puros. Es habitual en las escuelas que sufren situaciones críticas encontrar el juego de diferentes modalidades de tipo defensivo. Es probable también que las formas enunciadas se encarnen en diferentes grupos permitiendo un interjuego dramático que alivia la tensión institucional y da mayor margen al colectivo para encontrar caminos de negociación y transacción.

SITUACIÓN HIPOTÉTICA 3. AUMENTAN EL RIESGO Y LAS DINÁMICAS DEFENSIVAS

Cuando esto no es posible, la situación crítica puede generar exacerbación de las dinámicas defensivas. Menciono las dos que hemos encontrado con mayor frecuencia.

Una tiene que ver con el endurecimiento de las posiciones. Los grupos adquieren la dinámica militante y pueden derivar hacia el dogmatismo, la selectividad salvaje, la estigmatización de los diferentes.

El interés por el proyecto motivo de la lucha se desplaza hacia la lucha en sí, y la dinámica de las tareas institucionales queda sometida a la de los juegos de poder por la supremacía. La crisis institucional que planteaba la agudización de contradicciones constitutivas y la puesta en peligro del proyecto se convierte en una crisis de escisión.

Otra se vincula a la intensificación del sufrimiento institucional y a la pérdida —por parte del establecimiento— de la capacidad para contener y reasegurar a los individuos.

El espacio institucional pierde entonces su cualidad auxiliadora y concentra la peligrosidad de un enemigo voraz que puede destruir. Toda la hostilidad defensiva que se canalizaba hacia afuera o se controlaba por la unificación en un ideal es dirigida hacia la institución misma y su proyecto ahora fuente de una estafa de la que cada individuo se siente víctima. La unión se hace contra la institución, la destrucción del trabajo primario, y la depreciación de los resultados son ejercidos como venganza.

"Mejor que todo salga mal y que el sistema lo sepa" es una frase muy repetida que ilustra estos fenómenos.

Es de interés llamar la atención sobre lo que ambas dinámicas significan: la institución, el proyecto, la tarea, han perdido capacidad convocante; la caída en estas defensas es el preludio de los estados que enseguida caracterizaremos.

SITUACIÓN HIPOTÉTICA 4: EL FRACASO DEL FUNCIONAMIENTO DEFENSIVO SIN RECUPERACIÓN INSTITUCIONAL

Para comprender las dinámicas que presentamos enseguida, dentro

del contexto de sentido que venimos planteando, es preciso retomar algunas de las ideas centrales.

Partimos de considerar a los establecimientos educativos como signados estructuralmente por contradicciones capaces de producir múltiples tipos de sufrimiento institucional. El que proviene de verse impedido de cumplir satisfactoriamente la tarea y el provocado por la pérdida de continencia y auxilio para el control de ansiedades primarias son los que aparecen con más evidencia en cualquier material emergente de una situación crítica sostenida.

Sin embargo, y a pesar de esa presencia manifiesta y obvia, hemos sostenido como tesis que la situación crítica se plantea como tal cuando a esas dificultades se añade la pérdida de significado que se asignaba al sufrimiento y cuando esa pérdida de significado proviene de la pérdida de componentes míticos y utópicos en el proyecto institucional.

Dijimos que la primera reacción —sobre todo en los grupos más identificados con el proyecto— pasa por la negación de esta conmoción y la instalación de diferentes dinámicas defensivas que permiten seguir adelante sin producir modificaciones profundas en los modelos e ideologías institucionales.

También advertimos que la intensificación de las contradicciones y la acentuación del "sin sentido" —y al mismo tiempo la del sufrimiento que éste provoca— puede derivar en exacerbación de las dinámicas defensivas con el consecuente endurecimiento de la capacidad colectiva para responder a la situación crítica.

Enseguida damos noticia de estados institucionales encontrados en forma recurrente en escuelas sometidas por la pobreza a intolerables límites de tensión.

(a) *El espacio estallado*

Aparece al obsevador como una irrecuperable desorganización del comportamiento colectivo. Se apoya en un estado de anomia y en el fuerte incremento de los movimientos de dispersión por sobre los movimientos de integración (Ulloa, 1969).

La escuela funciona invadida por el afuera turbulento o por un adentro que no puede controlar. Se asemeja a un organismo sin membrana protectora o a una estructura vital en la que han desaparecido las líneas de frontera entre el adentro-afuera y entre el adentro permitido y el adentro prohibido.

En estos casos suele presentarse el abandono institucional —la gente falta, llega tarde, se va antes, interrumpe la jornada— en forma masiva y sin permitir anticipación. Los órdenes dados por el tiempo y el espacio quedan invalidados y la tarea primaria se suspende.

En los momentos más agudos de la crisis de pauperización que sufrió el país en sus sectores populares, este estado se tradujo en la suspensión de toda tarea educativa y la transformación del espacio escolar en un ámbito de guarda y alimentación. La tensión que la situación producía era tan alta que cuando el conjunto de maestros no desertaba abruptamente se daban organizaciones de reemplazo: uno o unos pocos maestros asistían, "juntaban los chicos, los cuidaban y les daban de comer", mientras cundía la clara convicción —persistente en las escuelas más golpeadas— de que "nunca más se va a poder volver a enseñar".

Los cambios que se observan aluden básicamente a la sustitución de la función de enseñar por la de cuidar, alimentar, guardar y a la renuncia explícita de todo proyecto utópico. "¡Qué se puede enseñar a estos chicos!... ¡en estas condiciones!...lo único posible es tenerlos... salvarlos de este caos... darles de comer"...

El foco de las relaciones se ve trasladado desde el intercambio de conocimientos —donde el objeto que une a alumno y docente es la búsqueda de saber— hacia el intercambio de afecto o sus representantes, donde lo que los une es la búsqueda de sostén físico, emocional, social: "Lo importante para estos chicos es darles el afecto que en su casa no tienen".

La persistencia en el desplazamiento de fines, más allá de la situación crítica, tiene consecuencias graves no sólo para el aprendizaje del alumno, que además de ser un deprivado social, se convierte (y por eso) en un deprivado escolar, sino también para el desempeño del docente que progresivamente empobrece su propio nivel de conocimiento, aumenta su frustración en la tarea y ve acrecentado el riesgo de caer en un círculo de enojo/violencia respecto de los causantes visibles de esta frustración: los alumnos.

En estos casos, la dinámica estallada da lugar a una dinámica cerrada en círculo vicioso: omisión de la tarea específica-frustración-violentación-más omisión, que convierte el tiempo de vida institucional

en un tiempo insoportable: "Es un infierno estar aquí" ..."Ningún humano puede sostener esto sin enfermarse", "Es tan distinto a como yo lo imaginaba", "Cuando pienso en lo que soñaba cuando estaba en el profesorado y en lo que es" ... "¡Por qué tengo que estar aquí... si no se puede enseñar... que los tengan los padres..."

Fernando Ulloa en 1989 da cuenta del funcionamiento de unidades hospitalarias que sufren estados de carencia semejantes a los que describimos. El término "sitiadores y sitiados" con que propone designarlo, alude al rasgo que se convierte en central: la hostilización de los intercambios y el mutuo encierro en la situación carenciada.

Sometidos a tener que cumplir una tarea sin recursos suficientes —o sin recursos— el grupo se comporta como un grupo sitiado y fuertemente amenazado por una población hostil y poderosa en su cualidad amenazante:

> "Esta escuela está rodeada de villas... y lo peor son los monobloques que las rodean... (*al entrevistador*) fijáte, fijáte...de todos lados nos miran y controlan lo que hacemos... mantenemos todo cerrado... hay mucho peligro ahí afuera." (Entrevista a la directora de una escuela del cinturón de Buenos Aires en los momentos de asaltos a los supermercados.)

La percepción está exacerbada por la sensación de no dar respuesta a reclamos que se debieran satisfacer. La vivencia de peligrosidad desencadena el trato hostil y rechazante, y aumenta así las situaciones que pueden provocar las acciones agresivas temidas:

> "El gobierno les da demasiado... les permite todo... y nosotros acá, cuidándoles los chicos... después cuando crecen... te asaltan y te roban". (De una maestra de jardín maternal ubicado en un edificio sin agua, sin luz, con problemas graves de provisión de alimentos, para atender a un barrio de erradicación, 1992.)

Este testimonio —patético por provenir de un maestro más pauperizado en su posibilidad de ser maestro que los niños a los que atiende— muestra también la operación de otra dinámica que se hace cada vez más visible y a la que Castel (1991) aporta desarrollos de gran interés. Asistimos a procesos paulatinos de empobrecimiento de los sectores de clase media y media baja a la que pertenece el maestro,

y a la creciente amenaza de caída en la miseria. Estos sectores se ven empujados hacia la marginación, y la percepción del acortamiento de distancias entre ellos y las poblaciones que atienden acentúa la dinámica de sitio. El sitio sirve para generar una barrera que protege de la contaminación de la miseria.

La persistencia en este tipo de dinámica produce la configuración progresiva del espacio institucional como escenario devastado.

(b) *La escuela devastada*

Su rasgo central es la carencia de componentes míticos y utópicos, pero una carencia que se vive irreversible. La desesperanza, el desánimo, la incredulidad, son los sentimientos que la acompañan.

En los estados defensivos la gente está activa; procura negar y sostener el proyecto que le da identidad institucional. En el espacio estallado sufre intensamente una crisis que la desborda o pelea contra la enajenación en la crisis; aquí se ha entregado.

Esta configuración institucional es a las anteriores lo que la indigencia a la pobreza y aun a la miseria.

Todo ha sucedido y todo está terminado.

Hemos podido constatar en un número alto de casos estudiados que este estado queda instalado después de experiencias de cambio en las que el proceso se vio fracturado e interrumpido abruptamente en dos momentos clave:

- Cuando la discusión sobre los motivos de los problemas y el intento de decidir un plan de acción que permitiera recuperar la capacidad instituyente estaban todavía en el período de confrontación de posiciones poco definidas teórica o conceptualmente, pero sostenidas con fuerte involucración personal.
- Cuando después de un ensayo que ha generado mucho compromiso colectivo y ha fracaso o sufrido un revés, el proceso se ha interrumpido sin asegurar un tiempo de evaluación adecuada.

En ambos casos, la dinámica de devastación parece sobrevenir como consecuencia del ataque que ambos tipos de experiencia producen a la confianza en el poder del colectivo institucional para recupe-

rarse y hacerse cargo de la atención de la crisis. Minada esa confianza —en un contexto social donde las unidades centrales y el Estado han dejado de proveer lo necesario— lo que queda es la desolación.

La acción para modificar los aspectos que perturban es reemplazada habitualmente por la queja ante el sufrimiento que ellos provocan. La gratificación derivada de obtener resultados es reemplazada por la gratificación que se alcanza en una situación que —por abandono decidido— no presenta exigencias.

Se hace imposible plantear proyectos, porque el establecimiento funciona despojado de proyecto institucional.

El quehacer cotidiano se arrastra con vaciamiento de tareas, y los problemas y dificultades no atendidos se agravan confirmando la imposible y abrumadora realidad.

En este estado, los grupos ejercen una fuerte presión hacia los que, no tolerando la situación, se desvían e intentan "hacer algo" para modificar las condiciones. Más aún, en muchos casos, el pacto implícito es la inacción. Es necesario que todo fracase —y así se cumpla el destino de los mandatos encubiertos— y que esto sea visto por un Poder al que, así, se supone dañar.

Lo que sigue es el extracto de una reunión de maestros en donde se trabaja este problema. Han estado contando una serie de iniciativas que no pudieron llevar a la práctica por falta de apoyo de los compañeros (las iniciativas tienen que ver con proyectos de actividad para recuperar el interés de los niños en el aprendizaje y disminuir el nivel de desorden y violencia que impera en aulas y patios).

Después de contar una serie de anécdotas ("era una buena idea, pero se necesitaba el aporte de varios maestros y no se lo consiguió"; más aún, soportaron desde el "no pienso hacer nada, por lo que me pagan"... "hay que dejar que todo siga así... para que el sistema se entere", a la burla o la hostilidad franca) hay en el grupo un estado fuerte de angustia que el coordinador siente y expresa:

C: Hace rato que cuentan ejemplos para mostrar que hay ideas de cómo hacer otras cosas... pero que no se pueden concretar...

M1: Una siente que lo que molesta más son los que dicen no, no, no, todo el tiempo no, no, no.
Si uno propone algo tiene que hacerlo sola (cuenta un ejemplo en que propuso una experiencia para que un acto patrio fuera mejor organizado y tuvo que hacerse cargo de todo, los demás sólo criticaron) ese día me fui llorando a mi casa...me sentía estúpida...

M2: No podés decir nada, enseguida te contestan "con lo que nos pagan"...

M3: ...Todo el tiempo se quejan con los padres diciendo que nos maltratan, que nos pagan mal... es un doble mensaje... como faltamos y trabajamos mal, entonces sí que nos pierden el respeto y nos tratan mal.

M1: Nosotros mismos hacemos el juego de que esto no sirve... y a nadie le importa si nos va mal...

M5: Mezclamos... una cosa es estar mal pagados y luchar por el sueldo... Otra cosa es trabajar mal... A veces pienso... ¿encima que me pagan mal tengo que trabajar mal y sentirme peor?

M2: Lo que pasa es que falta un proyecto pedagógico... si tuviéramos un proyecto todo sería mejor...

La lectura del fragmento permite ver con claridad cuál es el núcleo más profundo atacado por la devastación y sus consecuencias: la capacidad de experimentar el interés y el deseo que es, en definitiva, la condición para sentirse vivos.

Creo de interés prestar atención a una cita del trabajo de Kaës (1989):[10]

> Lo que tiene de genérico el sufrimiento institucional —el de los sujetos que sufren por su relación con la institución y son la institución que está en ellos— se ancla "normalmente" en dos niveles psíquicos de la vida institucional: el de lo inextricable, lo sincrético, lo indiferenciado; el de lo contractual...
> Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaltablemente en razón de los contratos, costos, comunidad y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente, en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la violencia, donde se experimenta la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados...
> Pero sufrimos también, en la institución, por no comprender la causa, el objeto, el sentido y el sujeto mismo que experimentamos en ella...
> Cualquiera que sea la institución, puede ocurrir que exponga a sus miembros a experiencias demasiado angustiantes, sin proporcionarles en

compensación experiencias suficientemente satisfactorias y, en primer lugar, mecanismos de defensa utilizables para protegerse de la angustia.

Cuando esto sucede, la institución es un espacio doblemente devastado: no queda nada para hacer y no queda dónde protegerse. Es frecuente entonces que los sujetos produzcan retornos —como el que se alude en el diálogo transcrito– a la situación individual (previa al compromiso con la institución) y que resistan fuertemente volver a comprometerse, porque eso significa "volver a ilusionarse" y correr el riesgo de la pérdida por desilusión, y el intenso dolor del vaciamiento.

Cuando la deserción o el abandono por ausentismo son difíciles, y lo son en circunstancias en que falta trabajo, los pactos de inacción, la quita de afecto, el control del deseo, la distancia respecto del alumno son las defensas de tipo individual a las que tiene que recurrir el sujeto a quien la institución, como espacio de protección y desarrollo, ha abandonado.

El sometimiento que significa tener que permanecer en un espacio devastado se experimenta como profunda agresión —la persona se ve hundida en la rabia y el resentimiento— y la recuperación del vínculo institucional se vuelve cada vez más difícil. El daño más profundo que esta situación provoca se relaciona con un fenómeno lamentablemente frecuente: el alumno queda investido del rol de culpable; el "enemigo", el responsable del dolor y la frustración, es entonces el mismo que constituye el objeto de trabajo. El círculo de devastación queda cerrado, pues el maestro ya no puede contactar con el otro que lo define en su condición de maestro.

Cuando esto sucede, se consuma el destino encerrado en aquel mandato paradójico situado en el origen de la institución: la educación es imposible y la escuela, creada para hacer desaparecer la ignorancia, termina produciéndola.

SITUACIÓN HIPOTÉTICA 5. LA GENTE INICIA UN PROCESO DE RECUPERACIÓN INSTITUCIONAL

Es imposible hacer un desarrollo profundo de este punto en este trabajo. Se toca con lo que se sabe acerca de los procesos de innovación, cambio, transformación institucional y con el tema de las situaciones desencadenantes o capitalizadoras de tendencias instituyentes.

Este es uno de los capítulos más trabajados por la psicología social desde sus orígenes y también por todas las corrientes institucionalistas.

Sin embargo, es indispensable que —a modo de cierre— este libro deje planteado el problema de la recuperación institucional.

Es posible centrar estas reflexiones finales en el caso preciso que nos ocupa: el funcionamiento institucional del establecimiento aparece perturbado en una medida tal, que compromete profundamente o impide el cumplimiento de su función primaria; el sufrimiento que esto provoca en las personas es de tal grado que perturba o impide las identificaciones básicas que deben circular entre sujeto e institución para que la pertenencia sea posible.

Esta situación aparece como el resultado de una activación de contradicciones constitutivas y el fracaso en la reducción de sus efectos.

A su vez, este fracaso proviene básicamente de la invalidación puesta en duda, pérdida de poder de legitimación... de los códigos con que se atribuía sentido a la resolución original que el proyecto plantea a aquellas contradicciones, y por otra, al sufrimiento derivado de las tensiones implícitas en esa resolución.

La situación crítica así definida se presenta acompañada de diferentes rasgos según el proceso de respuesta que desarrolla el establecimiento o según el momento en ese proceso. Tratamos de mostrar posibles líneas de esta dinámica en el tiempo al optar por una presentación que fue planteando diferentes supuestos, cada uno apoyado en el tipo de resolución anterior:

— el proyecto se ve amenazado por la situación crítica
— el colectivo institucional o algunos de los subgrupos más comprometidos con él, deciden consciente o implícitamente promover un movimiento institucional de "refundación"
— esto da lugar —según el camino optado (planteamos dos de los posibles: el camino heroico y el camino de la clausura con varias de las dinámicas que hemos encontrado con mayor frecuencia)— a una serie de vicisitudes institucionales con diferente grado de éxito en su capacidad para modificar las condiciones críticas
— si el esfuerzo de recuperación se considera fracasado se presenta en general un período de exacerbación defensiva (la hostilidad) convierte en enemigos a una parte de los compañeros y la dinámica se configura como un enfrentamiento con amenaza de escisión, o

la hostilidad convierte en enemigo a la institución, que pasa a ser atacada). En general, el destino puede configurarse como una rigidización de la dinámica en los términos que plantea la exacerbación defensiva, o puede hacer crisis en los estados de estallido y/o devastación. En cualquiera de ambos casos, se observa —en una mayoría de los sujetos— el intento de abandono institucional, y cuando esto no es posible, el regreso a posturas individuales frente al reclamo de pertenencia, con el consiguiente resentimiento.

Por supuesto que en estos casos —los más agudos— hablar de tarea institucional no sólo resulta ingenuo sino que es vivido (por la gente de establecimientos en esta situación) como una afrenta. Probablemente, porque se convierte en el indicador de un poder que abandona y es sordo al sufrimiento institucional.

En muchos casos, los profesionales que se acercan a estas escuelas para ofrecer su ayuda pecan de esta sordera, y en su intención de ayudar sólo alcanzan a convertirse en objetos fáciles para derivar hostilidad y resentimiento.

La problemática se configura, por consiguiente, con alta complejidad. La recuperación institucional debe ser entendida como el lento proceso por el cual cada individuo encuentra en sí motivos para volver a establecer una relación de pertenencia, y el colectivo institucional desarrolla capacidad para definir un proyecto que contenga los componentes utópicos y míticos que permitirán darle contexto.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE RECUPERACIÓN INSTITUCIONAL

El análisis de un número importante de casos[1] que no podemos entrar a detallar permite especificar algunos hechos y acciones que parecen relacionarse significativamente con el proceso de recuperación al que aludimos.

Para situar el enfoque vamos a considerar que estos sucesos o acciones adquieren la cualidad de intervención[2] no importa quién o quiénes la desencadenan. Pueden ser profesionales externos a la escuela, su supervisor, algunos de sus miembros —aquellos que por su estilo necesitan, como los maestros de la reunión que citamos en el capítulo anterior, "patear el fondo y salir a tomar aire en la superficie"—, pueden ser los padres y aun algún acontecimiento o suceso que condense un monto de significado capaz de movilizar la intención de algunos de todos esos.

El análisis de las experiencias en las que nos basamos muestran que las acciones o sucesos con poder de impacto positivo en las condiciones de un proceso de recuperación, se incluyen en alguna de estas tres categorías:

SUCESOS O ACCIONES DE ELUCIDACIÓN: Promueven la

[1] Estudiados a través de trabajos de extensión de la cátedra Análisis Institucional de la Escuela de Investigaciones del ICE UBA, en el Subproyecto 9 que dirigió Pedro Lafourcade en el MEYJ para el programa PRONATAS; en proyectos de la Dirección de currículo de la MCBA, dirigidos por S. Mendoza en la gestión de M. Benegas.

[2] Intervención: acción de un tercero que se define así por su capacidad para ver en la situación aspectos no considerados por sus actores directos y desencadenar sucesos que facilitan el autoanálisis y la autogestión. En este sentido, una acción de intervención tiene potencial analizador (muestra lo que antes no se veía) y poder de animación (activa tendencias instituyentes).

toma de conciencia sobre aspectos habitualmente no dichos y, en particular, sobre la dinámica institucional frente a la crisis.

SUCESOS O ACCIONES CON PODER DE CONTINENCIA EMOCIONAL: Permiten la explicitación del sufrimiento institucional y promueven su tratamiento en el nivel conceptual. Sobre todo posibilitando la identificación de sus causas y el análisis de sus posibles salidas.

SUCESOS O ACCIONES CON POTENCIAL DE AYUDA INSTRUMENTAL: Ponen a disposición y hacen circular información sobre nuevas formas de encarar la tarea primaria y las diferentes tareas de apoyo. Facilitan la configuración de situaciones de formación y experimentación para los miembros del establecimiento.

Cualquiera que sea la categoría en que conceptualmente puedan incluirse, estas acciones cumplen —en mayor o menor medida— un papel notorio en *dos procesos* que deben ponerse en movimiento para que la recuperación institucional sea posible: *el cuestionamiento a las dinámicas defensivas y el desarrollo de las capacidades institucionales vinculadas a un funcionamiento progresivo.*[3]

Transcribo los resultados de un cuestionario tomado por animadores institucionales y miembros de escuelas involucrados en diferentes proyectos destinados a mejorar la calidad de la educación. He seleccionado los que corresponden a miembros de escuelas en situación de grave deterioro. Pueden resultar ilustrativos de lo que estamos viendo.

Tomo la evaluación que la población consultada hace de las siguientes acciones:

- seminarios de formación en técnicas de trabajo institucional (planeamiento y evaluación institucional, por ejemplo)

[3] En otros trabajos hemos destacado con ese valor —entre otras— las capacidades que se vinculan a la atención de puntos críticos en áreas cruciales del funcionamiento escolar: en el campo de las relaciones, la capacidad para convocar el compromiso y lograr sostenerlo en situaciones críticas; la capacidad colectiva para sostener una trama de relaciones basadas en la solidaridad, la aceptación de las diferencias y la tolerancia al error; la capacidad institucional para organizar los diferentes saberes de modo de proveer las ayudas técnicas necesarias... En el campo de la tarea: capacidad instrumental y social para mantener condiciones experimentales de acción; diseñar y mantener en funcionamiento canales de ingreso y circulación para la información científica y técnica; diseñar y probar facilitaciones didácticas que permitan el diseño de situaciones de formación posibles de articular con distintos estilos individuales...

- seminarios de perfeccionamiento en las áreas disciplinarias
- reuniones plenarias de todos los miembros de la institución (para analizar los problemas que sufren con coordinación de un animador externo)[4]
- constitución de grupos voluntarios para elaborar proyectos (estos proyectos se hacen para atender necesidades institucionales detectadas como importantes)
- jornadas de evaluación con asistencia de todos los miembros de la escuela para estimar el avance del proceso
- distribución de bibliografía o documentos técnicos
- administración de pruebas de logro a los alumnos para decidir la calidad de educación que reciben

Acciones (encaradas para facilitar la recuperación institucional)	Órdenes de utilidad para las personas de la escuela	para los estudiantes	para los animadores
a. Seminarios de desarrollo institucional	3°	2°	
b. Seminarios de actualización científica	4°	2°	5°
c. Circulación de material escrito	6°		
d. Jornadas de evaluación y reuniones plenarias	5° 1°	4°	2°/1° 3°
e. Trabajo voluntario en proyectos	2°	3°	1°/2°
f. Mediciones de logro	7°	5°	7°
g. Trabajo con el animador en reuniones por rol	1°		4°
h. Participación del animador en la vida cotidiana escolar		10°	6°

[4] En los diferentes proyectos se trata de animadores con diferentes perfiles profesionales dentro de las ciencias sociales. La evaluación particular de ellos es que para realizar bien esta tarea es necesario tener formación en estrategias y técnicas de intervención institucional, con especial referencia a coordinación de grupos de trabajo.

Potencial analizador de las acciones (para los animadores)

1° Reuniones con todos los miembros de la escuela
2° Visitas y participación en la vida cotidiana
3° Seminarios de actualización científica
4° Jornadas generales de evaluación
5° Reuniones fijas con los equipos de proyecto
6° Mediciones de logro

Estos datos —a los que respondieron aproximadamente 30 animadores institucionales, 300 integrantes de escuelas en proyectos de cambio y unos 100 estudiantes— pueden interpretarse mejor si se tiene en cuenta la dinámica de los procesos de recuperación que vivieron estas instituciones.

En general, se trataba de proyectos experimentales propuestos por unidades centrales que contaban con el auxilio de un animador institucional. Las estrategias y las propuestas en sí fueron muy diferentes. No obstante, fuese cuales fueren sus características, las escuelas en situaciones críticas como las descritas en este libro pasaban por un proceso semejante. Enuncio simplemente algunas de sus regularidades.

a) La presencia de la convocatoria a un proyecto, un animador externo y la configuración de un espacio de reunión a los que se llama a todos, desencadena:

1°) fuerte expresión de malestar, disgusto, hostilidad contra el Poder social e institucional del que el animador se ve representante
Si el animador puede tolerar y contener esta situación acepta razones y promueve el análisis de la situación crítica y la disyuntiva institucional (resignarse a la devastación o encararla):
2°) se inicia un tiempo de fuerte discusión sobre las razones del malestar institucional
Si es posible suspender en algún momento los mecanismos de externalización de culpas;
3°) se delimitan algunos problemas que preocupan a la mayoría (en general vinculados al funcionamiento institucional y en segundo término a la tarea técnica)
Si dentro de las estrategias de intervención está la de promover el trabajo de equipos por proyectos;

4°) se configuran algunos equipos por proyectos (pocos) que comprometen compartir algún resultado
Si dentro de las estrategias se mantiene un espacio común de reunión con el animador en una frecuencia dada.
5°) el grupo se va transformando en un espacio de análisis de la institución, y progresivamente van surgiendo algunos proyectos para todos o encarados por algunos
Si se mantienen espacios de encuentro general, como rutina.
6°) el intercambio se va centrando paulatinamente en los avances que el grupo y los equipos van produciendo. Progresivamente, comienza a surgir una nueva, aunque incipiente, confianza en el colectivo, que crece a medida de los logros.

b) Este transcurrir de sucesos resulta de mayor facilitación para la recuperación institucional cuando el animador tiene competencias para aprovechar todas las situaciones y promover la toma de conciencia de los fenómenos institucionales y sus relaciones, la evaluación de procesos, dificultades y facilitaciones, la progresiva consolidación de encuadres experimentales para la acción.

En esos casos, los sujetos y grupos avanzan francamente en su desarrollo para el trabajo institucional y aumenta la probabilidad de emergencia de un proceso de "refundación".

c) Los resultados de este proceso se consolidan si las condiciones se mantienen. Parece evidente que determinados estímulos deben estar presentes en el campo institucional con fuerza y persistencia. Entre ellos, resultaron los más mencionados y obvios para la evaluación: la presencia del animador del proceso en tiempos y espacios mantenidos a ultranza. (Hemos visto instituciones en las que el tiempo ofrecido por el animador dentro de una estrategia de intervención a pedido, permanecía vacío por meses hasta que concitaba el mínimo de confianza y comenzaba a ser utilizado). Las reuniones y jornadas de tipo general destina-das específicamente a la evaluación de la marcha del proceso y el sostén del trabajo por pequeños proyectos, como estrategia para reincorporar paulatinamente a la tarea en el campo de la infracción, primero, y la preocupación común, más tarde.

Transcribiré extractos de entrevistas a diferentes actores de estos procesos. Servirán para ilustrar mejor lo que digo.

"Lo más importante fue el juntarnos. Al principio era terrible. A

veces me iba con tanta carga que decía 'no vengo más'... por suerte no lo hice... al final pudimos dejar de pelear... somos muy diferentes pero vimos que podíamos tener algo en común... a pesar de las dificultades... ahora la vida resulta mejor... por lo menos venir a la escuela ya no es una pesadilla..."
(Testimonio de una profesora muy hostilizada como responsable de problemas disciplinarios de los alumnos, escuela media.)

"¿Qué resultó más importante?... las Jornadas. Ahí uno se daba cuenta de que somos muchos... que somos una escuela... que uno no está solo... Eso ayudó a relativizar los problemas... además descubrí compañeros maravillosos que estaban ocultos en el anonimato..."
(Un profesor de música de una escuela primaria.)

"Lo más importante fue juntarnos en grupos chiquitos y trabajar en algo, aunque chiquito, y obtener un resultado positivo que los demás reconocen... Para mí ha sido único... Es una experiencia que me sirve a mí, en mi casa, con mis hijos... para la vida."
(La directora de un instituto terciario.)

"¡Ha sido tan importante que hubiera alguien de afuera que pudiera ver que algo hacíamos bien...! Nosotros estábamos en un estado calamitoso... son tantas las angustias que uno pasa viendo las carencias de los chicos y los problemas que uno mismo tiene porque el dinero no le alcanza... que al final termina volviéndose autodestructivo..."
(Una maestra de Jardín de Infantes.)

"Para mí lo que más nos movió fue tener tiempo para estar juntos y que hubiera alguien imparcial. Antes nada valía la pena... ahora, no es que nos creamos que vamos a solucionar todo... pero algo pudimos hacer... Y lo mejor que pudimos hacer es dejar de estar con los brazos caídos..."
(Un profesor de escuela media.)

A MODO DE CIERRE

Para las escuelas afectadas en su autonomía institucional por situaciones críticas agudas, la posibilidad de una recuperación requiere el logro de un estado que he llamado "entrada en disponibilidad". Este estado tiene que ver con las condiciones básicas de un funcionamiento progresivo, sobre todo en lo que se refiere a la capacidad colectiva para detectar señales de dificultad y utilizarlas como insumos de evaluación institucional; la capacidad para mantener condiciones experimentales de acción y de ofrecer a los sujetos —a través de una cultura que asigna significados— la protección psíquica contra las ansiedades y peligros que moviliza el objeto y la realidad de trabajo.

Obviamente, si se toma en cuenta lo que venimos desarrollando, es claro que justamente las escuelas inmersas en situaciones críticas están enajenadas de estas capacidades y lejos de una disponibilidad como la definida. Por el contrario, deben entrar en un proceso cuyo resultado —si es exitoso— es la instalación de ese estado de disponibilidad.

Dos requisitos se presentan como insalvables. Es necesario elucidar contenidos y revisar el efecto que los funcionamientos regresivos frente a la crisis han tenido sobre personas y grupos. Es indispensable que las personas ganen confianza en la potencia del colectivo institucional para hacerse cargo de los problemas y trabajar para su solución.

En el tiempo que ocupa el trabajo para estos logros los miembros de la escuela vivirán intensos procesos de revisión de su estilo y cultura institucional, y se verán individualmente desafiados por la necesidad de optar por la prescindencia o el compromiso con el colectivo.

La creación de espacios sistemáticos de reunión general y su utilización como dispositivo analizador de las significaciones institucionales así como la generación de oportunidades para el trabajo en proyectos que puedan dar resultados en tiempos muy breves, aparecen como dos puntos clave en la intención de facilitar aquellos procesos. Desde ya parece adquirir importancia crucial disponer de la colaboración de un profesional externo con entrenamiento en este trabajo.

El trabajo en los dos tipos de situación puede proveer una experiencia matriz para el desarrollo y recuperación de capacidades institucionales. Lograda la disponibilidad para la entrada en un proyecto de desarrollo institucional, disminuye la necesidad de ayuda en los niveles de elucidación y aumenta la necesidad de orientación en los niveles técnicos de la tarea primaria: el trabajo curricular y didáctico, el trabajo alrededor de los sistemas de organización y gestión, las tareas

derivadas de los diagnósticos de necesidades y el tratamiento y uso de la información.

Sólo a partir de ese momento —y no antes como se hace habitualmente— son puntos clave de la ayuda técnica: la provisión de asesoramiento a pedido según la índole de las tareas encaradas; el sostén de espacios destinados a la evaluación de procesos, alimentados de información objetiva; la capacitación de los integrantes de la escuela en técnicas de planeamiento, autoevaluación institucional y gestión de proyectos; la actualización disciplinaria continua y la circulación de información sobre experiencias entre las diferentes unidades de un sistema.

La complejidad, fragilidad y delicadeza de los procesos de recuperación institucional y el respeto que merecen las personas y los mecanismos de defensa que han elegido para sobrevivir a situaciones hostiles como las que sufren nuestras escuelas públicas, deben llamar la atención sobre la responsabilidad de quienes promueven proyectos de recuperación y luego los interrumpen arbitrariamente, provocando el agravamiento del sufrimiento institucional.

También deberían servir de alerta ético a los profesionales —a veces reconocidos como solventes o prestigiosos— que se prestan, en aras del uso racional de recursos o de alguna otra racionalización, a ser el brazo que corta con estas experiencias.[5]

En todos los casos de interrupción brusca de asistencia técnica a escuelas en estas condiciones hemos podido constatar la intensificación del descreimiento respecto a las posibilidades de recuperación y daños de diferente gravedad para la vida de los grupos y las personas.

> El corte formal de un proyecto no clausura la necesidad del vínculo, más bien lo intensifica y le añade los fenómenos típicos de un proceso de desprendimiento prematuro que obtura su elaboración en los niveles más profundos.[6]

[5] Particularmente grave en este sentido resultó la interrupción de las experiencias que se hacían en escuelas del Subproyecto 9 (diseñado por Lafourcade) y en escuelas en que se probaba el Ciclo Básico Unificado (CBU). La interrupción de toda forma de asistencia técnica y, sobre todo, la quita abrupta de animadores institucionales desencadenaron fenómenos de intensa crueldad institucional que, si estuviéramos en otros campos, merecerían los procesos de enjuiciamiento correspondientes. Seguramente nuestro país, ducho en sufrir quiebras e interrupciones, debe poder ofrecer un sinnúmero de ejemplos...

[6] Tomado de Mejoramiento y evaluación de la calidad de la educación en el nivel medio de enseñanza. Las propuestas experimentales del CBG y Subproyecto 9 (orig.). Evaluación de los modelos y resultados de implementación al 31 de julio de 1990. Fernández, L. Kremenchusky, S.

Parte tercera

PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN EL ESPACIO EDUCATIVO

Temas útiles para el planteo del problema

Esta tercera parte se ha incluido como aporte sistemático al análisis del problema de la intervención.

Organiza una serie de ideas y conceptos que pueden resultar útiles al profesional que desempeña roles en diferentes ámbitos educativos. Pero también llama la atención sobre el problema de la formación para el trabajo institucional como tema de ocupación de todos los sujetos miembro de un establecimiento.

Sin duda, dentro de la corta vida de los enfoques institucionales, la más larga tradición señala la conveniencia de derivar la intervención a equipos externos al establecimiento. Es un tema para pensar. Se vincula al de la posibilidad de control y distancia, y al de la confiabilidad y validez de las interpretaciones.

Es cierto que el profesional externo tiene más oportunidades de encontrar una franja que le facilite el doble uso de su vínculo con la institución en la que interviene. Me refiero a la utilización del vínculo como caja de resonancia del drama institucional y puerta de acceso consecuente a los núcleos más duros de su cultura. Sin embargo, también es cierto que el estado de crisis en nuestras instituciones educativas es de tal envergadura, y el reclamo de la gente que en ellas trabaja —por ayuda— es tan fuerte, que sería ilusorio pensar en una ayuda consistente en los trabajos institucionales encuadrados en la joven ortodoxia de esta práctica.

Resulta indispensable encontrar medios para difundir adecuadamente los conocimientos disponibles en el campo institucional y también buscar las estrategias para que la gente pueda desarrollar su propia capacidad para participar en los procesos de la modificación institucional. La necesidad de encontrar nuevos modelos para definir los

espacios de la educación es perentoria. Y el proceso que nos puede llevar a ellos reclama la experiencia de todos los que deseamos involucrarnos en ese desafío.

El trabajo que incorporo a esta obra fue elaborado en 1989 a raíz del requerimiento de los animadores institucionales del Proyecto 9 reiteradamente citado a lo largo de los capítulos que la componen. Analiza el problema de los proyectos de cambio iniciados, o propuestos por las unidades centrales. Es un planteo condensado de la información disponible y sólo se incluye por tener esa virtud: hacer sintéticamente disponible la información.

1. CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

LOS ESTABLECIMIENTOS INSTITUCIONALES

Utilizamos aquí la caracterización de los establecimientos como unidades sociales dotadas de espacio, instalaciones y personal, que funcionan de un modo organizado según un fin o proyecto —expresión de un mandato social— y, según él, se insertan en la trama de instituciones sociales, manteniendo con ellas diferentes relaciones de influencia.

El foco en los problemas del cambio requiere la discriminación de aspectos que permitan comprender las dinámicas de la facilitación y la resistencia. Resulta útil destacar algunos componentes.

a) La presencia de un *estilo institucional*

En el estilo pueden discriminarse para nuestro caso:

- formas habituales de producción (los modos de la escuela de hacer las cosas que hace),
- tipos característicos de "productos" (el estilo de los alumnos en su comportamiento y trabajo y sus especiales niveles y contenido de conocimiento),
- rasgos estables en la percepción, juicio y valoración de la realidad, compartidos y fundados en una serie de representaciones comunes sobre los diferentes objetos de la vida institucional,
- rasgos característicos en los intercambios interpersonales y grupales y climas típicos,
- rasgos rutinarios en la manera de plantear problemas y resolver dificultades.

El estilo opera como *mediador entre condiciones y resultados.*
Además —y relacionado con esto— expresa una particular forma de dinámica que, por preponderancia, resulta regresiva o progresiva.
Puede considerarse el estilo de *funcionamiento regresivo* como el caracterizado por la orientación retroversiva del cambio, las metas ubicadas en la recuperación del pasado, la evitación del planteo de dificultades como problemas y su tratamiento evitativo a través de diferentes mecanismos de defensa, el empobrecimiento de la capacidad de reflexión y trabajo exploratorio, y la preponderancia de la comunicación clandestina con componentes fantasmáticos sobre la comunicación referida a la tarea en sus aspectos instrumentales y sustantivos.
Los resultados de un comportamiento institucional paradigmático de esta índole son pobres en cuanto a calidad de logro e índice de retención, o de alta calidad pero para una población fuertemente seleccionada.
En este continuo ideal, el *funcionamiento progresivo* debe ser caracterizado por una orientación prospectiva del cambio; metas ubicadas en un futuro por descubrir y hacia el cual se dirige la exploración; planteo de dificultades como problemas, preponderancia de la comunicación en los niveles racionales y acerca de la tarea por encima de la comunicación clandestina, la circulación fantasmática y acerca de conflictos en las relaciones.
Un funcionamiento de esta índole se asocia en el modelo teórico al aumento de la capacidad de las personas para mejorar sus condiciones de logro en todos los niveles y rasgos de la tarea institucional.

b) La presencia de una *cultura institucional* generada a través del tiempo de funcionamiento en el interjuego de las condiciones materiales con los componentes constitutivos básicos: espacio, tiempo, personas, fines, currículo formal, recursos.
Dentro de esta cultura resulta operativo discriminar, por un lado, el *modelo pedagógico institucional* y, por otro, la *ideología institucional.*
Dentro del *modelo pedagógico institucional* se incluyen: supuestos acerca del modo como se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje), definición del modo de ser y de actuar en diferentes roles, definición del ámbito de operación de la educación (el aula, la escuela como ámbito de vida, la relación con la comunidad, etc.), alguna definición del encuadre con que se trabaja, alguna forma y estilo de control, un particular recorte de los saberes que se consideran legítimos, la definición del tipo de resultados valorados y otros aspectos referidos a dimensiones de la tarea y las relaciones cuya enumeración excede la necesidad de este apartado.
La *ideología institucional* está conformada básicamente por un conjunto de concepciones y representaciones que fundamentan y justifican el modelo institucional.
A través de sus concepciones (discurso oficial de la institución) y las representaciones que la conforman (con su contraparte en las imágenes internas que le ofrecen sustrato individual), la ideología mantiene la consideración del modelo institucional y sus resultados como los únicos posibles, en función de las condiciones existentes.
Hay evidencia importante para sostener que dentro del conjunto de representaciones institucionales que operan desde la intimidad de los individuos como controles del statu quo, la de mayor significación es la *representación acerca de la identidad institucional.* Ella actúa como un filtro privilegiado frente a los estímulos que puedan resultar disruptivos para la cultura institucional y para la trama de vínculos que la ligan a la identidad de los individuos.

Los procesos de cambio

Se han destacado los conceptos incluidos en a) y b) porque se vinculan a la comprensión de la dinámica de los procesos de cambio institucional.

Por un lado, sirven para precisar que un cambio institucional es aquel que efectivamente compromete y conmueve el modelo institucional y, dentro de la ideología, pone en cuestión centralmente la representación de la identidad institucional.

Aquellas modificaciones que no logran provocar este impacto concurren a reforzar la cultura institucional y los niveles de logro que ésta admite para sus condiciones.

Por otro lado, los conceptos sirven para fundar la hipótesis de una reacción esperable contra aquellos estímulos que resulten disruptivos para la idiosincrasia institucional: para el conjunto de significados que se cristalizan en la representación de la identidad institucional y, por consiguiente, para los aspectos personales de los individuos que encuentran equilibrio en la pertenencia a un establecimiento con esa identidad.

Un proceso de cambio institucional se desencadena cuando se produce una quiebra tal en el orden de la configuración habitual de sus condiciones de funcionamiento, que queda comprometida la eficiencia defensiva de los filtros institucionales (Etkin y Schvarstein, 1989).

Las situaciones desencadenantes de procesos de cambio están generalmente asociadas a algunos de los siguientes aspectos:

- modificación de los suministros que provee el medio: materia prima, prestigio, recepción de productos, etcétera.
- modificación en la calidad y cantidad de los resultados institucionales,
- desvíos en la coherencia psicosocial respecto de los fines, los medios, los resultados.

Lo que sabemos hasta ahora respecto del modo como se desencadenan cambios dentro de las instituciones permite privilegiar:

a) Tensiones disruptivas provenientes del contexto externo, sobre todo para el caso en que éste presenta turbulencia (modificación sorpresiva, intensa y simultánea de todas sus condiciones), pone en crisis las bases de previsión y ataca en consecuencia la capacidad institucional para planificar y actuar.
b) Tensiones disruptivas provenientes del ambiente interno:

- individuos o pequeños grupos desviantes —respecto de las estructuras y culturas— que cuestionan la producción y/o sus condiciones y contraproponen sistemas, modelos, acciones alternativas. En general, operan como desencadenantes de conflictos cristalizados, cuyo tratamiento se resuelve en procesos de cambio cuando su fuerza impide la reacomodación defensiva o, incluso, la reabsorción cultural de los desviantes,

- individuos o pequeños grupos con fuerte potencial creativo que producen desarrollo de la cultura institucional, exacerbando los rasgos valorados hasta el punto de la transformación cualitativa.

El tema de la ayuda técnica

Ayuda técnica en situación de intervención es aquella que:

- Considera a cada establecimiento en sus rasgos singulares.
- Toma al establecimiento escolar como unidad de operación y por consiguiente:
  - parte de algún tipo de diagnóstico puntual de las necesidades del establecimiento en particular,
  - diseña una asistencia técnica total o parcialmente "a medida" de esas necesidades.
- Según el modelo teórico-técnico que orienta la intervención, desarrolla estas acciones:
  - con el esquema convencional de la asistencia técnica (equipo externo que diagnostica, hace recomendaciones y, en ocasiones, apoya su implementación),
  - con algún esquema de investigación-acción,
  - con el modelo de "centro de recursos",
  - con algún esquema de operación institucional. Esto significa, en general, incluir el análisis de los niveles de significación habitualmente ocultos en la vida cotidiana de la escuela, y facilitar el desarrollo de las personas para la evaluación y el planeamiento institucional.[1]

[1] En "El área de inserción sociocultural en el currículo de enseñanza media", MEyJ, 1988, he planteado las condiciones para que una intervención institucional funcione como *experiencia matriz de aprendizaje social* en este sentido.

2. LOS PROCESOS DE AYUDA

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La ayuda a un establecimiento educativo para el aumento de su calidad de vida y producción institucional puede definirse como la intervención en la toma de decisiones respecto de los ajustes o cambios que es necesario operar, incidiendo sobre las condiciones que configuran su campo institucional.

Veamos esta idea en los esquemas que siguen:

ESQUEMA I.

Algunos aspectos de la acción de una UNIDAD ESCOLAR

UNIDAD ESCOLAR
ACCION DE LA UNIDAD ESCOLAR*

Evaluación diagnóstica (ED) de: ↓	Planificación y diseño (P y D): ↓	Gestión y evaluación de (G-E) de: ↓	Evaluación de resultados (E R): ↓
a. demanda social	a. sistemas b. programas	a. puesta en práctica de productos de P y D	a. de los diseños de ED utilizados
↓	↓	↓	↓
b. niveles de logro de alumnos c. otros resultados institucionales d. condiciones de b. y c. (estructura y funcionamiento administrativo psicosocial, técnico, pedagógico)	c. proyectos d. acciones e. instrumentos, etc. con los que dar respuestas a necesidades detectadas con E.D.	b. evaluación de su implementación y de las necesidades de ajuste	b. de los sistemas de (P y D) usados y la pertinencia de sus productos c. de la (G E) y su eficacia para hacer ajustes eficaces d. de los logros y resultados
Nivel científico inserción social			

ESQUEMA II.

Tipos de ayuda a las unidades escolares desde Unidad Central

AYUDA TECNICA DIRECTA
- Proporción de insumos
- Interviene directamente sobre: (E.D.), (P. y D.), (G. y E.), (E.R.)

con
- investigación de base
- evaluación y recomendaciones
- realización efectiva de tareas

para
- una unidad
- un conjunto de unidades
- el universo

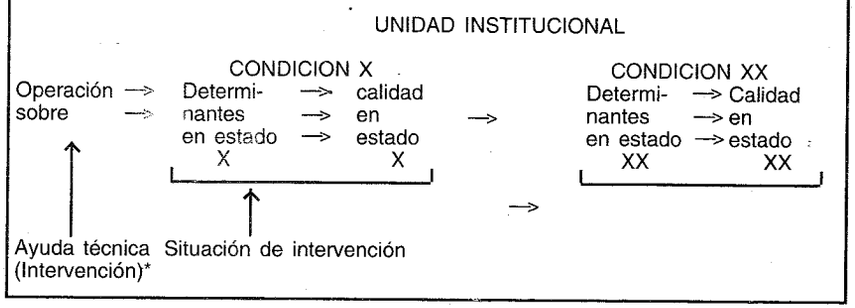
AYUDA TECNICA INDIRECTA
- Promoción de la formación y el desarrollo de los miembros de las unidades para realizar las tareas incluidas en: (E.D.), (P. y D.), (G. y E.), (E. R.)

a través de
- actividades de formación en situaciones:
  - fuera del trabajo
    - -en aula
    - -a distancia
  - en el trabajo
    - -en espacios especiales
    - -en forma directa
- actividades de asistencia técnica en situaciones
  - de supervisión o similar
  - de intervención

E.D.: evaluación diagnóstica
P.y D.: planificación y diseño de acciones
G. y E.: gestión y evaluación
E.R.: evaluación de resultados

ESQUEMA III.

Ubicación de la ayuda técnica en situación de intervención

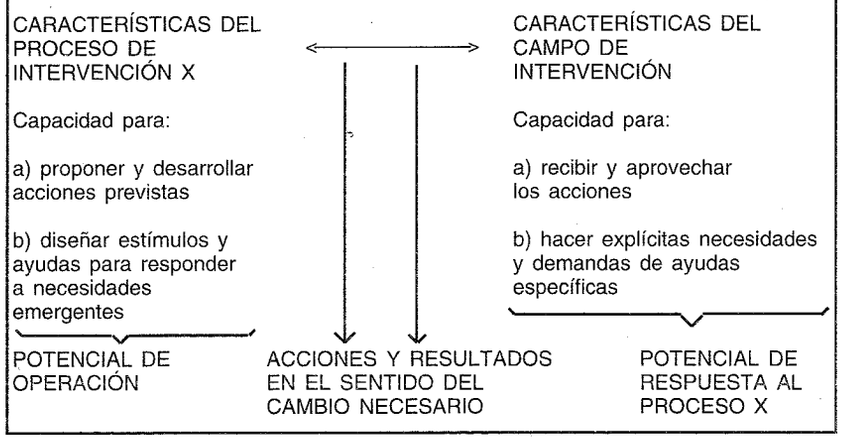


* La intervención queda definida como la acción de un tercero ajeno a la situación que procura facilitar la operación sobre los determinantes de la calidad de las diferentes acciones, de acuerdo con su modificación en el sentido necesario.

ESQUEMA IV.

Calidad de la asistencia técnica en situación de intervención.

Algunas condiciones



La efectiva presencia de acciones y resultados en el sentido del cambio necesario puede ser tomada como indicador de una operación que entra como variable incidente en el conjunto que afecta la producción institucional.

ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN

Sobre las acciones

Un listado de las acciones *posibles* [2] (básicas) debe incluir:

a) Promover en las personas la conciencia y el interés por la necesidad de cambio a través de:
- la interpretación y señalamiento de indicadores de la necesidad tal como aparecen en la demanda,
- la retroalimentación acerca de indicadores en aspectos de la realidad que muestran la existencia de la necesidad y originan problematización.

b) Facilitar el diagnóstico de la o de las condiciones en el estado actual (X) y definición del estado deseado (XX) a través de:
- un trabajo realizado por especialistas externos,

[2] El listado es descriptivo, no implica valoración. Mi opinión y experiencia sobre modelos de intervención pueden verse en Fernández, 1982 y 1983.

- un trabajo hecho por el personal de la escuela con diferentes grados de apoyo técnico,
- un trabajo hecho por el personal de la escuela.

c) Facilitar la operación sobre los determinantes a través de:
- ayuda para configurar una situación favorable al desarrollo de las personas en el sentido del cambio deseado.
  En general se considera que esta situación debe poseer, por lo menos, los siguientes rasgos: encuadre experimental; potencialidad de continente afectivo (bajo nivel de amenaza a la seguridad y la estima) y potencialidad como fuente de recursos (instrumentos y orientación técnica),
- ayuda en la elucidación de los significados que obstaculizan las posibilidades de los actores para modificar sus condiciones. Se consideran los significados que provienen de las instituciones generales y singulares cristalizadas en la condición X, y (según los marcos referenciales) los provenientes de la vida psicológica de los individuos y grupos enlazados a aquéllos,
- ayuda para acceder a los recursos técnicos (esquemas conceptuales, instrumentos) que posibilitan el desarrollo de habilidades, la puesta en marcha de procesos y el diseño de unidades y sistemas.

d) Facilitar el control de los procesos a través de:
- la existencia y uso de espacios de reflexión y evaluación,
- el uso de la información derivada en el reajuste de acciones.

e) Facilitar la consolidación de las capacidades de cambio a través de:
- el uso de toda la experiencia de ayuda como matriz de aprendizaje social,
- el afianzamiento en el desempeño de los roles institucionales,
- la instalación de dispositivos permanentes que garanticen la persistencia de los rasgos propios de una dinámica progresiva, en especial los vinculados a la evaluación de calidad y formación continua.

Sobre los encuadres de la ayuda

En un sentido global es posible diferenciar dos grandes tipos de ayuda. Aquella que opera sobre el supuesto de un saber experto externo a la unidad y legitimado para ofrecer modelos, y aquella que procura derivar modelos de la interacción con los miembros de la unidad, a raíz

de una puesta al día de su formación psicosocial y/o técnica, acompañada de un adecuado diagnóstico institucional.

A esto se agregan los rasgos diferenciales que planteamos a continuación, al abordar las características de las intervenciones institucionales.

Se entiende por *intervención institucional* un tipo de práctica psicosocial destinada a ayudar a los miembros de un establecimiento a diagnosticar las características de su funcionamiento y la vinculación entre ellas y los rasgos de su producción. En general, el propósito se completa con el de colaborar con la superación de dificultades organizacionales o distintos tipos de conflicto, que obstaculizan los procesos en sus diferentes niveles de manifestación e impiden a los sujetos hacerse cargo de la vida institucional.

Esta práctica se origina en los grupos T y las experiencias de cambio planificado de K. Lewin, y ha recibido recientes aportes de la sociología y la pedagogía institucionales y de diferentes escuelas psicológicas (psiquiatrías dinámicas y psicoanálisis) en su aplicación a la comprensión y tratamiento de dificultades institucionales y el aprovechamiento terapéutico de la vida comunitaria.

Se diferencia de otras prácticas de asesoría por algunos rasgos centrales:

- Opera sobre el supuesto de una capacidad existente en cualquier institución, para hacerse cargo de la planificación, gestión y evaluación de la acción institucional.
- Trabaja con un enfoque clínico y reclama una intensa intervención de todos los miembros del establecimiento.
- Procura ayudar a los individuos a elucidar los diferentes niveles de significación del comportamiento institucional, con el fin de desmontar o desbloquear los rasgos, sistemas o modalidades que obturan su capacidad para promover y gestionar cambios.
- Opera *sin modelos de evaluación* externa, a partir del diagnóstico de la situación institucional y procurando encontrar, junto con los sujetos institucionales, los puntos críticos y las líneas de desarrollo.

Es posible diferenciar los modelos utilizados en la intervención por alguno de los siguientes componentes:

a) concepción de cambio,
b) definición del objeto de trabajo,

c) definición del campo de operación,
d) definición del nivel o los niveles de operación y de los propósitos,
e) perspectivas disciplinarias que informan con mayor pregnancia el referencial técnico,
f) estrategias y técnicas de uso privilegiado,
g) características del tipo de institución.

Se consignan algunas ideas nucleares sobre cada uno de estos aspectos.

a) *Concepción de cambio*

Las acciones de ayuda pueden diferenciarse según se orienten a recuperar un estado perdido (concepción retroversiva) o alcanzar un estado futuro que no se conoce y se imagina ideal (concepción prospectiva).

El primer modelo es el que prima en las intervenciones inspiradas en las prácticas terapéuticas. Se basa en el supuesto de la institución como un organismo que ha perdido la salud y que puede recuperarla mediante el proceso de ayuda.

El segundo modelo sustenta las prácticas de inspiración autogestiva, tanto pedagógicas como políticas. Insiste en la cualidad dinámica de las instituciones y en el valor dinamizador del proyecto institucional que, en general, considera enraizados con algún modelo utópico.

b) *Definición del objeto de trabajo*

Sobre la base de la diferente significación dada al término institución se encuentran intervenciones que definen distintos objetos de trabajo. La distinción básica puede hacerse entre los modelos que toman la unidad institucional (versión particular de una institución universal) y los que se ocupan del análisis de las instituciones tal como aparecen atravesando diferentes unidades sociales.

Dentro del primer tipo están los modelos que trabajan con el establecimiento, tomándolo como objeto de análisis y transformación.

Dentro del segundo, se ubican aquellos que toman cualquier unidad o producto social (un individuo, una pareja, un grupo, una organización, una comunidad, por un lado, y cualquier objeto cultural material o simbólico, por el otro), y procuran

discriminar y elucidar los significados sociales derivados de las instituciones, tal como aparecen funcionando en los diferentes niveles y registros del comportamiento de la unidad.

c) *Definición del campo de operación*

En este punto se produce una diferenciación sustantiva que se vincula a la señalada en el punto b). El campo de trabajo se define fuera de los establecimientos institucionales en un ámbito creado ad hoc, o queda definido por las fronteras de un establecimiento particular.

Dentro de la primera modalidad están todas las prácticas que se realizan en residenciales y convocan en general a personas pertenecientes a distintos establecimientos. En la segunda, se ubican los abordajes típicos de la sociología institucional, la psicología, psicoterapia, pedagogía institucionales, el socioanálisis, el sociopsicoanálisis y diferentes formas del análisis organizacional. En estos casos, el campo puede quedar definido por la unidad global en su estructura y funcionamiento, por alguno de sus sectores o por alguno de sus sistemas o componentes.

d) *Definición del nivel de operación*

Es posible discriminar niveles de operación según dimensiones en el objeto de trabajo. Por lo menos:

- el nivel de lo instrumental-técnico,
- el nivel de lo organizativo-sistemas,
- el nivel de lo social-interacciones,
- el nivel de lo ideológico-modelos, representaciones o concepciones,
- el nivel de lo fantasmático-imágenes, ansiedades y defensas.

La definición de un nivel de operación adquiere sentido en comparación con los propósitos de la intervención.

En cualquiera de ellos el propósito puede ser elucidación (desde un nivel hacia los subyacentes), modificación, creación, ajuste de sistemas, normas, procedimientos (ambos, o el segundo a través del primero), facilitación o animación de procesos de cambio.

e) *Perspectivas disciplinarias*

Los modelos de abordaje se diferencian también por las perspectivas disciplinarias de mayor presencia en el marco referencial técnico del operador. Éstas se traducen centralmente en

privilegiar algún tipo de significación. Los dos más utilizados son el sociopolítico (privilegiado por los modelos con mayor base en la sociología de las organizaciones y las instituciones) y el psicoafectivo (utilizado con mayor énfasis en los aspectos manifiestos por la psicología social clásica y en los niveles inconscientes, por las posturas asentadas en la teoría psicoanalítica) o en diferentes integraciones (como, por ejemplo, el sociopsicoanálisis).

En el campo educativo priman los modelos basados en su origen en la psicología no directiva rogeriana (pedagogía institucional francesa) y diferentes corrientes de las psicologías clínicas (psicoterapia institucional, psicopedagogía institucional).

En la Argentina han tenido mayor fuerza los encuadres de asesoramiento que siguen los modelos de los "organizadores", con fuerte pregnancia de formas de trabajo neoconductistas. Se hizo clásico —y provocó fuerte rechazo— el modelo de intervención centrado en lo didáctico manifiesto, que constriñó el rol del asesor y su función de ayuda a la reformulación de planes y especificación de objetivos.

Los enfoques institucionales se introdujeron en los estudios universitarios de educación en la década del 60, tuvieron otro antecedente en los 70 y se han retomado consistentemente, originando investigación, a partir de 1984.

f) *Estrategias y técnicas utilizadas*

En términos generales, la mayoría de los modelos propone una *estrategia* que incluye los siguientes pasos:[3]

INICIACIÓN

- trabajo con la demanda (elucidación) y los propósitos,
- contrato metodológico y encuadre (tiempo, espacio, tareas a realizar).

DESARROLLO

- Observación y familiarización con el medio. Diagnóstico de la naturaleza de la actividad, la organización, la estructura, las instancias de poder, los problemas que plantean los interesados, etcétera.
- Devolución de la información (trabajo sobre una información escrita u oral).

[3] El detalle sigue el planteo que hace Ardoino, J. en *La intervención institucional. Imaginario del cambio o cambio del imaginario*, Folios Ediciones, 1984.

- Intervención para sacar a la luz los procesos informales relacionados con la comunicación, la distribución del poder, las contradicciones de la lógica organizacional y las políticas, los roles de los individuos, la influencia de las psicologías individuales, etcétera.

  La intervención trabaja a través de los dispositivos analizadores y de un análisis multirreferencial que abarca las interrelaciones, los procesos de grupo, los modelos de organización y las significaciones institucionales.
- Se establece por acuerdo mutuo o unilateral.

Dentro de cada momento del desarrollo y según las perspectivas disciplinarias pregnantes, se utilizan diferentes técnicas:

DIAGNÓSTICO: análisis de documentos, reglamentos, organigramas. Según las escuelas: encuestas, entrevistas, observaciones. Se tiende a trabajar con grupos por función. Algunos modelos basan el trabajo en técnicas dramáticas.

DEVOLUCIÓN: Se diferencian en cuanto a la devolución por informe oral o escrito y por las situaciones en que se hace la devolución (grupos por función, grupos naturales, asambleas, reuniones intersectoriales, etcétera).

INTERVENCIÓN: Pueden discriminarse diferencias vinculadas a las especificadas en e).

En los modelos en los que el propósito es la elucidación de significados, se utilizan diferentes analizadores artificiales y se aprovechan los naturales.

En aquellos en los que la intervención incluye la ayuda en el diseño, prueba y reajuste de sistemas, procedimientos, técnicas, modalidades, etc., es frecuente el uso de diversas formas de trabajo por proyecto de participación voluntaria.

Comúnmente se incluyen reuniones destinadas al intercambio y la evaluación de los procesos en macha.

Se han hecho habituales aquí diferentes modalidades de trabajo dramático, trabajo de laboratorio social, grupos de reflexión, reuniones Balint, talleres, etcétera.

La terminación de la ayuda se elabora a través de reuniones de evaluación general. Existen relatos de experiencias en los que el cierre se realiza con algún tipo de trabajo

colectivo que resume y pone en acción los desarrollos individuales y grupales generados por la intervención.[4]

SOBRE LOS ESTÍMULOS DE INTERVENCIÓN

Uno de los problemas que enfrenta el diseño de estrategias de intervención para animar procesos de cambio es la estimación de la calidad e intensidad de los estímulos y la oportunidad de su introducción en la dinámica institucional.

Debe tenerse en cuenta al respecto que la operación incluye el riesgo propio de la disrupción en el statu quo institucional —condición, por otra parte, de su potencial de animación.

Las experiencias disponibles muestran —como se adelantó— que las intervenciones de ayuda pueden ubicarse en algunas de las siguientes categorías, según su propósito preponderante:

ELUCIDACIÓN: Ayuda para la toma de conciencia sobre diferentes aspectos habitualmente no dichos.
AYUDA INSTRUMENTAL: Respecto de la realización de la tarea o del funcionamiento institucional.
APOYO EMOCIONAL: Continencia y situaciones de formación que permiten el desarrollo de las capacidades instrumentales y psicosociales que requieren los desempeños.

En términos generales, se acuerda sobre la necesidad de operar sobre aquellos aspectos de la cultura y el funcionamiento institucional que actúan como inhibidores de los procesos de cambio. En nuestros términos, esto significa que la intervención debe poner en cuestión la operación defensiva de los filtros institucionales, promoviendo el funcionamiento progresivo.

El conocimiento disponible permite considerar asociados significativamente:

[4] Véase el relato que hago en Fernández, L., "Asesoramiento pedagógico institucional, una propuesta de encuadre", *Revista Argentina de Educación*, Nº 2 y Nº 3, 1983.

a	b
• el cuestionamiento a las funciones defensivas • el avance en el desarollo de la capacidad para el funcionamiento progresivo	• circulación de conocimiento instrumental • circulación de conocimiento psicosocial • desarrollo de capacidades para la elucidación • avance en la definición y uso de espacios para la reflexión y la evaluación institucional • avance en el logro de continencia emocional (por parte del colectivo y hacia sus miembros) • progresivo desarrollo de las capacidades colectivas para planificar y evaluar los procesos institucionales.

En términos genéricos, es lícito considerar que la eficacia de la animación se vincularía a la medida en que la operación del animador promueva el logro de las condiciones enunciadas en la columna b.

g) *Focos de atención en las instituciones educativas*

La acumulación de experiencia en el campo de la intervención en diferentes tipos de establecimientos ha provocado cierta diferenciación de modelos que responden a las características de sus tareas institucionales.

Para el caso de los establecimientos educativos, algunos aspectos del funcionamiento son relevantes para el diagnóstico y la intervención: los referidos a la historia institucional y los mandatos institucionales; a la dinámica profunda de las relaciones docente-alumnos; a la definición de los fines y su vinculación con aspectos utópicos y aspectos selectivos; a la distribución y utilización de recursos entre ellos (centralmente el conocimiento y la evaluación); el tema del control, el del poder y la autoridad, y, en el último período de nuestro país, los relacionados con los problemas vinculados a la selección social a través del fracaso escolar, el vaciamiento de contenidos; la pérdida de significación de la pertenencia, la descalificación de las relaciones, la burocratización de los sistemas y, por fin, los efectos paralizantes

provocados por la intensificación y la agudización de la pobreza.[5] Vinculadas a ellos, se ha hecho también frecuente el uso de determinadas estrategias y técnicas: las que tienen como propósito la formación permanente en servicio a través de diferentes modalidades y las que tienden a recuperar la capacidad de planificación, gestión experimental y evaluación.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENCIÓN

Presentamos aquí —de modo muy sintético— referencias acerca de algunas de la ayudas pedagógicas más utilizadas en este campo con el propósito de facilitar el desarrollo de capacidades colectivas para el trabajo institucional.[6]

Debe tenerse en cuenta que lo institucional, tal como ha sido definido en este documento, tiene tradición de tratamiento a partir de la Segunda Guerra Mundial y en vinculación fundamental con dos áreas de problemas:

- la configurada por el campo de la psiquiatría y las psicoterapias que comienza a explorar el valor terapéutico de las situaciones grupales e institucionales;
- la estructurada por el campo de las teorías de la organización que perfilan la importancia de los niveles grupales y emocionales en la exposición de los determinantes de la producción.

Para la misma época, las preocupaciones políticas —la experiencia del fascismo había sido definitoria— ponen "sobre la mesa" el tema del autoritarismo, el valor de la democracia y la necesidad de preparar para una vida cuya calidad comenzó a definirse —por lo menos en parte— en relación con la posibilidad de participar y comprometerse.

En el campo educativo esto se expresa en la preocupación por poner la escuela en contacto con la comunidad y por lograr mayores niveles de libertad en el aprendizaje. La escuela nueva se ensaya, tiene su

[5] La parte segunda de este libro ha presentado con algún detalle estos aspectos.

[6] Me refiero al desarrollo de los actores institucionales para "hacerse cargo" de la calidad de vida y la producción institucional.

apogeo y entra en crisis frente al cuestionamiento de corrientes más radicalizadas.

Con inspiración en los movimientos revolucionarios de cambio social experimentados en su historia, algunas comunidades científicas (la francesa, por un lado, y la latinoamericana, por el otro, centralmente) hacen una profunda crítica a la burocratización de la escuela, demuestran lo que ven como su papel reproductor esencial y, cuestionando aun los ensayos de la escuela nueva y la educación no directiva, proponen diferentes líneas.

Desde la desescolarización y la autogestión pedagógica como propuestas de cambio institucional radical hasta las diferentes formas y modelos de articulación de la escuela con el mundo social y del trabajo o las distintas maneras de estructurar la vida institucional interna, las respuestas a aquella crítica se multiplican. Sin embargo, los problemas denunciados subsisten y la percepción del asunto se vuelve angustiante por la visión —casi generalmente aceptada— de profundas fallas en los sistemas y las instituciones educativas respecto a sus objetivos y fines más estimados: la democratización, la promoción de la libertad de pensamiento, la calificación científica y técnica para vivir en un siglo signado por verdaderas revoluciones en esos niveles, la preparación para la real participación política, etcétera.

Esta dolorosa conciencia, agudizada en nuestro medio por las crisis institucionales, que dejan como secuela la experiencia de vida en los períodos de aguda represión de Estado y la actual violencia de las políticas de ajuste, determina la emergencia del interés por el ámbito socioinstitucional y por diferentes prácticas de intervención.

Como fuente de experiencia, estas prácticas se añaden a la investigación didáctica y pedagógica convencional, y complejizan grandemente el campo de las ayudas pedagógicas posibles para el tipo de comportamiento que nos interesa.

No obstante esta complejidad, intentaré una primera aproximación.

Para hacerla agruparemos —en parte artificialmente— aquellas estrategias y técnicas que se utilizan fuera del ámbito institucional de pertenencia (los sujetos participan en actividades fuera de sus instituciones y con gente de otras) y aquellas que se contextúan dentro de la institución (el sujeto comparte experiencias con los otros miembros de su institución).

a. *Estrategias y técnicas utilizadas fuera de los ámbitos institucionales particulares*

En general, son estrategias y técnicas que tienen en común, por un lado, el objetivo central: colaborar con el desarrollo de la capacidad de reflexión del individuo respecto a los diferentes niveles de significación de su propio comportamiento (en sí vinculados a los grupos de instituciones), y ayudarlo a mejorar sus posibilidades de inserción socioinstitucional con diversos rasgos (la autonomía, la posibilidad de comunicación, la posibilidad de participación progresiva son los convocados más habitualmente en las definiciones de fines).

Por otro lado, comparten cierto grupo de características en el encuadre técnico:

a) trabajo en una situación de grupo reducido con encuadre intensisivo y semiinternado;
b) trabajo en una situación colectiva con alto grado de grupalidad, en la que funcionan los compromisos mutuos de confidencialidad y restitución;
c) consolidación de la situación grupal como tal en torno de acciones directamente vinculadas al tipo de desarrollo psicosocial y socioinstitucional de los sujetos;
d) utilización de toda la acción como dispositivo analizador de los diferentes grados de significación del comportamiento;
e) existencia de tiempos especiales (discriminados o simultáneos) para la reflexión y el análisis de la dinámica de lo experimentado;
f) incorporación de ese análisis a la consideración desde diferentes perspectivas disciplinarias.

Un enunciado de las estrategias y técnicas que comparten estos fines y esos rasgos de encuadre debe incluir, por lo menos:

a.1. *Grupos de formación*

(a) *Grupos T o grupos diagnósticos* (designación original y francesa respectivamente).
Origen: escuela de K. Lewin, experiencia en los laboratorios Bhetel.

En ambas versiones se diferencian en cuanto al marco teórico al que refieren el análisis (psicosocial y psicoanalítico aunque hay diferentes versiones).
Se proponen el desarrollo de las habilidades de miembro de grupo y de la comprensión respecto de los fenómenos grupales.
Funcionan sin programa y sin tarea. Su material es el proceso grupal mismo.

(b) *Grupos Balint*
Origen: surgen como grupos de análisis de la relación médico-paciente. Se extienden al análisis de otros roles (docentes, abogados, asistentes sociales, psicólogos, directivos, etc.).
Se proponen la comprensión de las variables personales y las interacciones afectivas entre el profesional y el cliente.
Trabajan sobre el análisis de casos presentados por los integrantes del grupo.

(c) *Grupos operativos*
Se originan en la experiencia Rosario (Pichon Rivière) como grupos de aprendizaje que incluyen la consideración de la dinámica del vínculo con la tarea.
Procuran mejorar la calidad de este vínculo a través de la discriminación de los significados fantasmáticos que la bloquean.
Trabajan con tarea: un tema, una bibliografía, etc., pero sin programa de actividades prefijado. El grupo funciona libremente en la discusión de los aspectos emergentes e incluye el análisis del vínculo cuando la tarea sufre rémora.
A partir de la primera versión de la experiencia Rosario (1958) se ha diversificado su uso. En muchos casos se aproxima al grupo diagnóstico o a los llamados grupos de reflexión o formación, y da lugar a formas derivadas del modelo original que muestran influencia de otras estrategias.

(d) *Grupos de encuentro*
Tienen origen en la corriente rogeriana de terapia centrada en el cliente.
Procuran el mejoramiento de la vinculación del sujeto consigo mismo a partir de una mejor comunicación con los otros. Este desarrollo, se supone, permite utilizar la imagen que devuelven los otros como fuente de retroalimentación y base de reestructuración de aspectos dañados en la identidad.

Trabajan sin tarea ni programa. Se diferencian de los grupos T por el encuadre en el rol del especialista responsable. Este rol se define en términos de facilitación dentro de los lineamientos que fija el autor en su modelo de consulta.

(e) *Talleres*

Existen diferentes formas de taller que toman como eje organizador una tarea y la utilizan como dispositivo analizador de la fantasmática asociada a un rol o del conjunto de representaciones sociales que lo determinan.

Procuran "despejar" el desempeño de esos determinantes que operan en niveles no conscientes, y aumentar así la autonomía del sujeto y su posibilidad de originar cambios.

Entre éstos —en el área educativa— se incluyen entre otras las experiencias realizadas por Rodrigo Vera (Chile) e independiente entre sí las de Graciela Batallán, Marta Souto y Telma Barreiro (Argentina).

a.2. *Laboratorios*

En general, procuran aumentar la comprensión de las variables intervinientes en un fenómeno para aumentar la calidad, autonomía y posibilidad de discrecionalidad en los desempeños.

Se diferencian de los grupos de formación en el rigor de la planificación y de la directiva en la conducción.

Su funcionamiento los asemeja a la investigación-acción.

Dentro de estos laboratorios, los de experiencias estructuradas, experiencias dramáticas, experiencias expresivas (bioenergética, técnicas guestálticas) y los de entrenamiento en roles son los de mayor difusión.

Laboratorio de formación pedagógica

En el campo de la intervención pedagógico-institucional, investigo con un tipo de laboratorio que posee ciertas características peculiares: la utilización del ejercicio del rol dentro de la situación de formación configurada por el laboratorio (cumpliendo simultáneamente la doble función de dispositivo analizador y situación de entrenamiento), y la

configuración de todo el proceso que se desarrolla como proceso de cambio institucional son, a mi juicio, las más importantes.

Este tipo de grupos ha sido *utilizado* como situación básica de formación para el rol docente (en instituciones de educación no formal), como situación de formación complementaria para el rol docente (en la universidad dentro de las cátedras de práctica de la enseñanza para los profesorados que atiende la Facultad de Filosofía y Letras) y como situación de formación complementaria para la formación de asesores pedagógicos institucionales que necesitan comprender íntimamente la problemática configurada por los procesos de enseñar y aprender (en la Universidad dentro de la especialización creada por el Departamento de Educación, en 1984) y necesitan incorporar estos grupos como herramienta central del trabajo institucional.

En el diseño que quiero comentar con alguna amplitud,[7] *los grupos se componen* de un número reducido de personas (entre 10 y 12) o, si son más numerosos (he trabajado hasta con 35 participantes), se subdividen en grupos de aquel tamaño a los efectos de las sesiones de formación. Están formados intencionadamente con sujetos de muy diferente especialización para lograr reales condiciones de enseñanza y aprendizaje. Aunque existen variaciones funcionan en lo posible en forma intensiva (jornadas sucesivas de horas acumulativas). Hemos probado con grupos altamente exitosos que funcionaron durante cinco semanas a razón de seis horas reales de trabajo diario.

La situación tomada como *dispositivo analizador central* o básico es la *sesión de entrenamiento.* El *dispositivo analizador complementario* es la *reunión general de evaluación.*

La *sesión de entrenamiento* trabaja sobre el análisis del material develado por la realización de una secuencia grupal de enseñanza que se divide en tres momentos:

a) "La clase". Uno de los participantes desempeña el rol docente y debe procurar que un pequeño grupo de alumnos

[7] He precisado este diseño a lo largo de su desarrollo en veinte laboratorios de ciento a ciento treinta horas de trabajo realizado en el campo de la formación de instructores en el período 1971-1984. Colaboraron conmigo en esta tarea Norma Cei y Héctor Grissoni.

(compañeros del grupo), entre 6 o 7, aprendan un determinado contenido, habilidad, actitud, etcétera. No están permitidas las técnicas expositivas. El resto de los integrantes, el coordinador de la sesión y los otros participantes funcionan como observadores. Uno de estos últimos se responsabiliza especialmente por realizar luego un análisis sistemático de lo vivido.

En algunas oportunidades, el docente cuenta con un observador auxiliar que lo asesora sobre su desempeño en un descanso de la clase. Esto resulta particularmente útil cuando los sujetos en formación son futuros formadores.

Recuérdese que esta clase es real, no ficticia, pues la heterogeneidad de los participantes permite que se trabaje sobre procesos concretos de aprendizaje.

b) "La expresión de las vivencias e impresiones". Cada uno de los participantes en el momento a) relata lo experimentado desde su rol (como docente, como alumno, como obsevador, como observador auxiliar, como futuro analista del material).

c) "El análisis". El grupo completo analiza todo el material disponible, tanto el emergente durante "la clase" como el revelado por "la expresión de vivencias e impresiones", desde todos los niveles de análisis y tratando de captar todos los significados que en él se combinan.

La reunión general de evaluación organiza a todos los participantes del grupo y trabaja sobre el material develado por la evaluación de todo lo realizado. Se divide en dos momentos:

a) Expresión de opiniones y sentimientos sobre el programa de trabajo, las actividades, el grupo, las relaciones y el nivel de producción. Esto puede hacerse con diferentes técnicas según la madurez progresiva que alcanza el grupo como grupo de formación.

b) El análisis del material develado en el momento a) en sus significaciones múltiples y desde todas las perspectivas de análisis al alcance de los participantes.

Uno de los *diseños* que más he probado para el desarrollo de estos grupos contempla el cumplimiento de tres ciclos centrales:

a) *Iniciación y puesta en marcha del grupo como situación de formación.* Puede realizarse habitualmente en 10 o 12 horas de trabajo intensivo alrededor de experiencias estructuradas sobre aprendizaje y grupo de aprendizaje que permiten la emergencia de material rico para analizar. La experiencia consistente en realizar estas experiencias y analizarlas luego opera, a su vez, como develadora de la significación del grupo como posible situación de formación, y permite a los individuos decidir personalmente su compromiso o alejamiento en la etapa siguiente.

b) *La exploración de significados en la relación y la tarea docente.* Realizada a través de los dos dispositivos explicados antes (sesiones de entrenamiento y reuniones generales de evaluación) en un tiempo que debe calcularse multiplicando cada participante por 3 horas aproximadas (horas invertidas en dos sesiones de entrenamiento por cada miembro del grupo).

c) *La consolidación de acciones y cierre del grupo como situación de formación.* Requiere en general el desarrollo de dos etapas. La primera, dedicada a reuniones del grupo total que se destinan a evaluar todo el material obtenido en el ciclo b) y extraer de él las recomendaciones concretas de acción. La segunda, cumplida cuando los participantes están en su terreno de desempeño concreto (fuera del grupo de formación) a través de "reuniones de control".

En las "reuniones de control" los participantes presentan los problemas emergentes en su práctica (verbal o dramáticamente) y el grupo los toma para su análisis, derivando de este último recomendaciones de reajuste para el desempeño. Las reuniones de control pueden tener una extensión calendaria fija o pueden desarrollarse (si la organización docente del centro de formación lo permite) hasta que se produzca la evidencia de la necesidad de cierre. Este se hace a través de un período de reuniones destinadas a la evaluación reflexiva sobre la tarea de formación cumplida y su significado para todos los comprometidos en ella.

a.3. *Seminarios residenciales*

En la mayoría de los centros en los que se trabaja con las estrategias y técnicas mencionadas (en los Estados Unidos, Inglaterra, Francia y la Argentina, por ejemplo) es posible encontrar la organización aislada de algunas de estas experiencias (los interesados se inscriben y asisten, por ejemplo, a un grupo diagnóstico coordinado por algún profesional de su interés) y también su utilización dentro de seminarios residenciales estructurados con programas intensivos.

Estos seminarios combinan, en general, varias situaciones de formación, incluyendo la información teórica y diversas formas de acercarse al entrenamiento y la sensibilización perceptual.

En términos generales, las sesiones de grupo tipo T son de presencia constante y se combinan —según los objetivos de la formación— con diferentes actividades destinadas a la exploración de significados, aprendizaje de perspectivas teóricas y desarrollo de habilidades intelectuales y emocionales.

Estos seminarios son de asistencia abierta y el sujeto entra en contacto con personas que ejercen su misma función —o semejante— en otras instituciones. Por eso, la experiencia realizada en ellos produce efectos más amplios que la limitada de un grupo reducido, a través del conocimento de otras realidades y los intercambios consecuentes.

Con una modalidad no residencial en nuestro país existen programas de formación de esta índole en algunos centros y asociaciones de carácter privado.[8] En este caso se trata de una formación a largo plazo (entre 2 y 4 años).

b. *Estrategias y técnicas utilizadas dentro de los ámbitos institucionales*

Dentro de este grupo es conveniente discriminar las modalidades de trabajo que implican la operación de un equipo externo de aquellas otras que se desarrollan a partir de reorganizaciones internas.

[8] Escuela de Psicología Social Pichon Rivière. Escuela de Coordinadores de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de Grupos, por ejemplo.

b.1. *Procesos de intervención institucional*

Su origen puede situarse en las experiencias y conceptualizaciones de Lewin acerca de la investigación-acción. Su desarrollo ha recibido aportes desde diferentes campos disciplinarios y distintas áreas de acción profesional. Sociología, psicología social, psicoanálisis, pedagogía, antropología, teoría de la organización, dinámica de grupos son las disciplinas centrales en este aspecto, así como las diferentes prácticas institucionales como socioanálisis, psicología institucional, psicosocioanálisis, sociopsicoanálisis, pedagogía institucional, sociología organizacional, pedagogía institucional, etc. (adviértase que en su misma designación la práctica refiere a la disciplina o enfoque que le sirve de principal fundamento) son fuente de experiencia relevante.

Sus propósitos se diferencian según la concepción de cambio que las informa. El objetivo de la intervención puede estar relacionado con el diagnóstico de una situación en la que se sintomatiza una falla institucional, y puede proponerse la rectificación de la falla y el mejoramiento de la calidad de funcionamiento institucional. En ese caso, en general se parte de un modelo ideal de funcionamiento al que se tiende a llegar.

El objetivo de intervención puede vincularse, en cambio, a la movilización de fuerzas instituyentes, y la ausencia de disfunciones puede verse como la falla. En ese caso se trabaja con un modelo de funcionamiento abierto, pero se basa la intervención en el cuestionamiento crítico de lo instituido.

De cualquier modo —y por eso las citamos en este documento—, todas las estrategias de intervención se proponen, aunque se diferencien en concepciones y medios, y suponen factible lograr, un aumento de la conciencia de las variables socioinstitucionales y un aumento de la capacidad para el ejercicio autónomo de los roles asignados institucionalmente. Más aún, ambos logros son, si no objetivos centrales, por lo menos ejes fundamentales de trabajo en todas ellas.

A pesar de las diferencias de fundamento y encuadre, la tendencia general respeta en todos los casos las siguientes pautas y características operativas:[9]

[9] Para ampliar esta puntualización puede consultarse Ardoino (1981) o Lapassade (1974).

a) Operación a demanda. Esto significa que la intervención se hace a pedido, con consentimiento de los miembros de la institución y con libertad para cada uno de ellos respecto de la aceptación o rechazo de su propia participación.
b) Iniciación de la intervención a través de un diagnóstico de la estructura y funcionamiento del establecimiento. El diagnóstico se realiza con diferentes instrumentos y alcanza distintos tipos de fenómeno, según el encuadre general utilizado.
c) Trabajo sobre la retroalimentación. Los resultados del diagnóstico son trabajados con los miembros de la institución (con diferentes estrategias y alcances) y sobre la base de este trabajo se elaboran planes de acción.
d) El equipo de intervención opera con contratos a término para diferentes etapas del proceso, procurando movilizar una dimensión de evaluación y ajuste permanente.
e) El centro de la intervención durante los desarrollos de procesos destinados a obtener cambios está en el cuidado de la situación de cambio y la facilitación de la formación de las personas para protagonizarlo.

Durante un proceso de intervención completa —y en cualquiera de sus versiones— es posible encontrar la utilización de alguna o de todas las estrategias citadas en el punto a.

b.2. *Experiencias institucionales*

Deben incluirse aquí todas las estrategias y técnicas probadas dentro del ámbito de los establecimientos con el propósito de mejorar su dinámica y la calidad de la pertenencia de los sujetos.

Este tipo de experiencias encuentra dos líneas de trabajo pionero: los trabajos hospitalarios en el diseño de comunidades terapéuticas y los trabajos escolares en el modelo de la autogestión pedagógica y, antes, en el de la comunidad de aula y comunidad escolar. Configuran también un aporte central las experiencias realizadas articulando la esfera escolar con la del trabajo.

(a) *Experiencias de participación en la vida institucional*

Las primeras dan como aporte una serie de situaciones de trabajo: la asamblea institucional, los proyectos de evaluación institucional, la participación por grupos homogéneos y comunicación indirecta, los ámbitos con suspensión del ejercicio de autoridad, etc.,[10] que tienen por propósito lograr —a través de una interrupción más o menos brusca de lo instituido— la generación de un proceso de desalienación.

Los individuos se ven compelidos a recuperar su poder enajenado para hacer y actuar en la institución, y son demandados por un fuerte compromiso para hacerse cargo de la responsabilidad por su destino (su cura o su aprendizaje).

Son acompañadas en general con diferentes actividades que tienden a mejorar las bases del funcionamiento institucional: la comunicación entre los diferentes grupos (de ahí el uso de carteleras, periódicos, reuniones informativas, tiempos de intercambio antes y luego de la jornada, etc.) y la aceptación mutua de necesidades y diferencias (de ahí la utilización de situaciones en las que se procura suspender la coerción y la amenaza de utilización de castigo).

En general, son experiencias realizadas por líderes institucionales con alguna formación especial, que permite asegurar el continente emocional adecuado.

Es frecuente encontrar citadas experiencias de esta índole iniciadas y lideradas por personas que han realizado su formación en seminarios y cursos como los incluidos en 4.1.

Las obras que las relatan dan información también sobre su desarrollo. En términos generales puede decirse que se convierten en dispositivos analizadores de los aspectos latentes de la dinámica institucional y, por eso, en objeto de resistencia. Su destino está ligado de forma muy directa al grado de apertura de la realidad social e institucional, y al grado de desarrollo de las personas para tolerar las ansiedades propias del cambio y responder progresivamente a ellas.

(b) *Participación en proyectos productivos*

Las segundas (educación y trabajo) se ubican en un continuo desde la articulación más superficial (una parte del tiempo escolar del alumno se usa para una experiencia en una orga-

[10] Véanse obras de Loreau, Lapassade, Mendel, Lobrot, etcétera.

nización productiva) hasta lo que puede considerarse la articulación más profunda (el alumno está inserto en un sistema productivo y participa de una institución laboral o la escuela es también una unidad de producción). El sistema dual del CONET argentino es un ejemplo del primer tipo; los centros educativos que describe M. Manonni o las escuelas-granja son ejemplo de lo segundo.

Ambos tipos de experiencias parten de suponer el valor formativo del trabajo como proceso en el que se concreta el poder sobre los propios actos (Mendel, 1972) y como vínculo con la comunidad social. En algunos encuadres (el de Manonni, por ejemplo), este valor se considera terapéutico y la conexión con el trabajo productivo, una vía de recuperación de la salud mental y social.

(c) *Participación en equipos de proyecto*[11]

La constitución de equipos por proyecto es una de las estrategias que mayor interés despiertan en las instituciones educativas de nuestro medio. Sobre todo cuando en el equipo se integran personas que habitualmente no trabajan juntas y en los casos en que el tema que se aborda vincula el trabajo del equipo a la búsqueda de soluciones a necesidades institucionales detectadas por la evaluación institucional.

Esta estrategia posibilita la conformación de pequeños grupos con potencial instituyente y facilita entonces algunos de los movimientos naturales frecuentemente responsables de transformación. Con regularidad, el proceso iniciado por un equipo de éstos va logrando adherentes y tiene probabilidad de logros significativos para la vida institucional.

La condición de funcionamiento autogestivo es indispensable. De todos modos, a menos que estén encuadradas en un proceso institucional de tipo reflexivo, estas experiencias se ubican dentro de los procesos de socialización general y cubren —en todo caso— el contacto y la incorporación inconsciente de significados en un área social descuidada por la escuela.

En sí, aisladas, no garantizan un avance en el desarrollo socioinstitucional en el sentido aquí trabajado.

[11] Base de la estrategia propuesta por P. Lafourcade (1988).

3. LA EFICACIA DE LA AYUDA

Tal como se especificó al principio, la intervención institucional consiste en la introducción de ciertos arreglos de interacción que funcionan como dispositivos analizadores, provocando la emergencia de material revelador del estilo, la cultura y la identidad institucional. La elucidación de sus significados puede producir el cuestionamiento del orden cotidiano —vivido como un orden natural— y desencadenar, animar, la motivación de transformación.

La eficacia de una ayuda no queda en esto, aunque lo supone como requisito. Requiere además que existan los medios de proporcionar asistencia en los niveles emocionales e instrumentales que el proceso de transformación conmociona en su puesta en marcha y transcurso.

La decisión sobre los modos, situaciones, estrategias y técnicas se convierte en punto clave en el diseño de un proceso de ayuda institucional, *sobre todo* cuando debe ser administrado a varias unidades escolares.

Dada la singularidad de cada una, las respuestas a los estímulos pueden asemejarse, pero sólo en la parte en que sus idiosincrasias responden a los modelos universales. En el resto son peculiares y ponen en jaque la flexibilidad del modelo que sustenta el proceso.

En términos esquemáticos es posible hablar del *potencial de ayuda* que posee un proyecto de intervención considerándolo vinculado a:

a) la índole de los estímulos y ayudas que tiene previstos y la precisión diferencial de sus indicaciones de uso,
b) el margen de previsión de emergencias y su capacidad instalada para diseñar y operar ayudas ad hoc,
c) la relación de a) y b) con las características de las unidades que funcionan como campo de operación en cuanto a:

– disposición y capacidad institucional para recibir los estímulos de ayuda previstos,
– margen de libertad para demandar ayudas específicas.

El siguiente cuadro completa estas ideas:

HISTORIA DEL VÍNCULO ENTRE UNIDAD CENTRAL Y UNIDADES DE SERVICIO

Información sobre rasgos del campo de operación →	PROYECTO DE INTERVENCIÓN	ESTABLECIMIENTO	← Contexto de funcionamiento
	Su	Su	
Fundamentos científico-técnicos →	• Calidad de estímulos y ayudas previstos → ←	• Disposición y capacidad de recepción y respuesta	← Estilo institucional
Apoyo institucional de la unidad central →	• Capacidad para responder a emergencias → ←	• Libertad para demandar ayuda específica	← Cultura institucional
→	→	←	←
HISTORIA DE LA PRÁCTICA		HISTORIA DE INTENTOS DE CAMBIO	

Desde esta perspectiva el contenido de este libro puede considerarse un aporte para comprender la medida en que las relaciones entre características de los proyectos y campos de operación explican algunas de las vicisitudes sufridas, resignifican los resultados y llaman la atención sobre necesidades y previsiones a tener en cuenta en futuras experiencias.

A MODO DE EPÍLOGO

Los espacios institucionales de la educación siguen siendo, como lo marcó la utopía fundante de la escuela, lugares de liberación, a pesar de su capacidad, y justamente por ella, para hacer resonancia con el drama social.

Por eso son objeto atento de vigilancia y control. No pasa mucho tiempo sin que el poder social nos lo recuerde centrando su mirada vigilante sobre nuestros jóvenes y sobre los formadores que no han olvidado.

En el tiempo de entrar este libro en el taller, la gente se ha puesto en movimiento para denunciar otra infiltración más de los métodos del terror en el ámbito de las escuelas.

Más que nunca, y a pesar del miedo, es necesario sacudir la tentación de bajar los brazos y encerrarse en la ilusión de la seguridad que da el abrigo de la individualidad. Más que nunca necesitamos no hacer el juego a las sutiles trampas que tiende el poder cuando hace un ataque combinado con pobreza, amenaza de violencia y tergiversación de los significados.

Pertenecemos a sectores sociales sobre los que avanza la pobreza. Nuestro riesgo mayor es anular la acción y dejarnos morir en la desesperanza con la ilusión de, así, hacernos oír. De todos modos nadie oye si no quiere oír, y sólo ganamos ser mediatizadores de la violencia de la que somos objeto. La pasamos, la ejercemos sobre los otros que están a nuestro cargo. Nos convertimos en un eslabón de una cadena que aprisiona la solidaridad y el pensamiento.

Es necesario (a pesar de la falta cruel de recursos, lo están haciendo muchos grupos en muchas instituciones de todo el país) "patear el fondo" y salir a nadar en la superficie. El dolor pierde poder enajenante

si adquiere significado en un proyecto. Y tenemos a mano el más importante: impedir que expropien nuestra dignidad.

"...y si no tenemos lienzo con qué hacer nuestras ropas, hilemos nuestro propio lino y vistámoslo con dignidad..."

GANDHI

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

OBRAS SOBRE ENFOQUES Y TEMAS INSTITUCIONALES VARIOS

Abraham, A.: *El mundo interno de los enseñantes,* Buenos Aires, Gedisa, 1984.

—: *El enseñante es una persona,* Buenos Aires, Gedisa, 1986.

Ander Egg, F.: *Hacia una pedagogía autogestionaria,* Buenos Aires, Humanitas, 1983.

—: *Autoconstrucción en América Latina,* México, Guadalupe, 1982.

Andreozzi, M.: "Dramática de las prácticas profesionales de formación". Informe de investigación IICE FFyLetras UBA, 1992a.

Andreozzi, M. y otros: "La significación de la escuela en sujetos de diferente edad". Informe de investigación IICE FFyLetras UBA, 1990. Síntesis en *Redes*, año 2, N° 12, febrero 1992b.

Andreozzi, M. y Nicastro, S.: "Profesión y modelos profesionales", *Revista Argentina de Educación de la AGCE.* Año IX, N° 16, 1991.

—: "La significación de la escuela en sujetos de diferente edad", informe muestreo IICE FF y Letras, UBA, 1989.

—: Síntesis de *Redes* para la organización y administración escolar, Año 2, n° 12, febrero de 1992a.

—: "Dramática de las prácticas a profesionales de formación", informe de investigación IICE FF y Letras, UBA, 1992 b.

Anzieu, D.: *El grupo y el inconsciente,* Madrid, Biblioteca Nueva, 1978. Edición francesa, París, Bordas Dunod, 1974.

Apple, M. W.: *Educación y poder,* Barcelona, Paidós, 1987.

Argyris, C.: *El individuo dentro de la organización,* Barcelona, Herder, 1979.

Aray, J.: *Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza,* Bogotá, Universidad Facultad de Colombia, 1977.

—: *El examen y la neurosis del examen,* Bogotá, Universidad Facultad de Colombia, 1977.
Ardoino, J.: "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario", en Guattari, F. y otros, *La intervención institucional,* México, Folios, 1981.
—: "Prefacio" a Lobrot, M., *Pedagogía institucional,* Buenos Aires, Humanitas, 1974.
Authier, M. y Hess, R.: *L'analyse institutionnelle,* París, Presses Universitaires de France, 1981.
Ball, S. J.: *La micropolítica en la escuela,* Barcelona, Paidós, 1990.
Barbier, R.: *La recherche-actions dans l'institution éducative,* París, Gauthier Villard, Bordas, 1977.
Baremblit, G.: *Saber, poder, quehacer y deseo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
—: "El exilio, verificación o no de las técnicas terapéuticas", en Baremblit y otro, *Lo grupal,* Buenos Aires, Edit. Búsqueda, 1983.
—: *El inconsciente institucional,* Edit. Nuevomar, 1983.
—: *Compendio de Análise Institucional e outras correntes,* Río de Janeiro, Editora Rosa dos Tempos, 1992.
Basaglia, F.: *La institución negada,* Barcelona, Barral Edit., 1970.
Bates, F. y Murray, V.: "La escuela como sistema de comportamiento", en Baudot (comp.) *Sociologie de l'école,* París, Bordas Dunod, 1981.
Baudelot, Ch. y Establet, A.: *La escuela capitalista en Francia,* México Siglo XXI, 1976.
Baudot (comp.): *Sociologie de l'école,* París, Bordas Dunod, 1981.
Bauleo, A.: *Ideología, grupo y familia,* México, Folios, 1978.
—: *Psicología y sociología del grupo,* Madrid, Edit. Fundamentos, 1975.
—: "El grupo operativo productivo" en Baremblit y otros, *Lo grupal,* Buenos Aires, Edit. Búsqueda, 1983.
—: *Contrainstitución y grupos,* Madrid, Ed. Fundamentos, 1977.
—: "Sujeto-institución. Una relación imposible", en Baremblit y otros, ob. cit.
Benne, Kenneth, y otros: *Teoría y práctica del grupo T,* Buenos Aires, Paidós, 1975.
Berger, P. y Luckman, F.: *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
Bion, W.: *Experiencias en grupos,* Buenos Aires, Paidós, 1963.

—: *Volviendo a pensar,* Buenos Aires, Hormé, 1985.
Bleger, J.: *Psicología de la conducta,* Buenos Aires, Paidós, 1964.
—: *Psicohigiene y psicología institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1965.
—: *Psicoanálisis y dialéctica materialista,* Buenos Aires, Paidós, 1965.
—: *Temas de psicología,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.
—: *Simbiosis y ambigüedad,* Buenos Aires, Paidós, 1967.
—: "El grupo como institución y el grupo en las instituciones", en R. Kaës, J. Bleger y otros: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.
Bohoslavsky, R.: "Psicopatología del vínculo profesor-alumno", *Revista de Ciencias de la Educación,* Buenos Aires, Año I, 1968.
—: "El profesor como agente socializante", *Revista de Ciencias de la Educación,* Buenos Aires, 1968.
Boudon, R.: *Efectos perversos y orden social,* México, Premia, 1980.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C.: *La reproducción,* Barcelona, Laia, 1977.
Bradford, Lalad y otros: *El laboratorio psicoterapéutico,* Buenos Aires, Paidós, 1978.
Bronfenbrenner, H.: *Ecología experimental en educación*, en Baudot (comp.), ob. cit.
Bruyn, S.: *La perspectiva humana en sociología,* Buenos Aires, Amorrortu, 1982.
Bursogorex, J.D.: "Modalidades de intervención educativa en la dinámica de un grupo de adolescentes", en: Ferry, F. y otros: *Pedagogía y psicología de los grupos,* Buenos Aires, Nova Terra, 1973.
Butelman, I.: *Psicopedagogía institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1987.
Campbell, J.: *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito,* México, F.C.E., 1959.
Carbajosa Martínez, D.: "El análisis institucional como teoría crítica de las formas sociales", *Revista Mejicana de Sociología,* 1980.
Castel, R.: "La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión". Texto conferencia "El espacio institucional", Buenos Aires, 1991.
Castoriadis, C.: "La institución imaginaria de la sociedad", en Colombo, E.: *El imaginario social*, Montevideo-Buenos Aires, Tupac, 1978.
Colombo, Ansrat y otros: *El imaginario social,* Montevideo-Buenos Aires, Tupac, 1978.

Cooper, D.: *Psiquiatría y antipsiquiatría,* Buenos Aires, Paidós, 1974.
Chazaud, J.: *Introducción a la terapéutica institucional,* Buenos Aires, Paidós, 1980.
Chevalier, J.: "El análisis institucional". Documento de trabajo para estudiantes, Universidad de Amiens, 1965.
De Board, J.: *Psicoanálisis de las organizaciones,* Buenos Aires, Paidós, 1986.
Dunayevich y Pelento, M. L.: "Las vicisitudes de la pulsión de saber en ciertos duelos especiales", en Puget, J. y Kaës, R. (comps.), *Violencia de estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, CEAL y APDH, 1991.
Eliade, M.: *Herreros y alquimistas,* Madrid, Edit. Alianza, 1983.
—: *Mito y realidad,* Barcelona, Guadarrama, 19481.
Enríquez, E.: "El trabajo de la muerte en las instituciones", en R. Kaës, Bleger, J. y otros: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.
Erikson, E.: *Infancia y sociedad,* Buenos Aires, Hormé, 1975.
Erikson, F.: "Algunos enfoques para el estudio etnográfico de las comunidades escolares", en *Review of Anthropology and Education, Quarterly,* Vol. III, N° 12.
Escoubès, C.R., y Moreau, J.F.: *La democratie dans l'école* (Prefacio de G. Mendel), París, Syros Alternatives, 1987.
Escudero Muñoz: *Modelos didácticos,* Barcelona, Dikos Tau, 1981.
Etkin, J. y Schvarstein, L.: *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio,* Buenos Aires, Paidós, 1989.
Etzioni, A.: *Organizaciones modernas,* México, Uthea, 1965.
Ezpeleta, J.: *Escuelas y maestros,* Santiago, Chile, UNESCO/ OREALC, 1989.
Fernández, A.: *La sexualidad atrapada de la señorita maestra,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
Fernández, Lidia: *Personalidad y aprendizaje,* Mimeografiado, 1962, FFyL, UBA.
—: *Encuadres y supuestos de la tarea docente,* FFyL, UBA, Buenos Aires, 1975.
—: "Algunas ideas acerca del vínculo del adolescente con la escuela". *Cuadernos OPFYL N° 5,* UBA, Buenos Aires, 1975.
—: "El perfil institucional de la escuela". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas,* MEJ-OEA, Año III, N° 7, 1987.
—: "Asesoramiento pedagógico institucional. Una propuesta de encuadre". *Revista Argentina de Educación,* Año 1, N° 2, 1982.
—: "Asesoramiento pedagógico institucional. Relato de un caso", *Revista Argentina de Educación,* Año 1, N° 3, 1983.
—: "La formación institucional", *Rev. La Educación,* OEI, 1987b.
—: "El análisis pedagógico institucional. Pautas técnicas para las diferentes etapas de intervención". Mimeografiado, FFyL. UBA, 1984.
—: "Grupos de formación pedagógica. Una situación privilegiada para la intervención institucional". Mimeografiado FFyL, UBA, 1987.
—: Acceso-exclusión. Paradoja constitutiva de las instituciones de la educación. Aportes de investigación". *Revista Argentina de Educación*, N° 17, 1992 (a).
—: Sección *Temas Institucionales,* en *Revista Redes,* Nos. 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 (y sigue), 1991-1992 (b).
—: "Análisis institucional de cátedras". Informe de investigación, BAA SECyT., UBA, 1988-89.
—: "La escuela, ¿es posible poner punto al sufrimiento institucional?", *Versiones* (Revista del Programa UBA y los profesores secundarios), Año 1, N° 1, Mayo 1992, págs. 35/39, Buenos Aires.
—: *El análisis institucional en la escuela,* OEA, INPAD, 1988.
—: "Una experiencia de formación en el análisis institucional", *Revista Argentina de Educación,* Año X, N° 8, 1986.
—: "La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial", Monografía, N° 3, OEA, 1990.
Ferry, Filloux y otros: *Pedagogía y psicología de los grupos,* Buenos Aires, Nova Terra, 1973.
Ferry, M.: "Mutación de la función de enseñanza", en Ferry, Filloux y otros, ob. cit.
Filloux, J. C.: *Los pequeños grupos,* Libros de Tierra Firme, Buenos Aires, 1986.
—: *La personalidad,* Buenos Aires, Eudeba, Cuadernos, 1964.
—: "Observaciones sobre la evolución de las tendencias pedagógicas", en Ferry y otros, ob. cit.
Filloux, J.: "Clínica y pedagogía", *Rev. Mejicana de Sociología*, enero-marzo de 1984.
Foucault, M.: *Vigilar y castigar,* Madrid, Siglo XXI, 1978.
—: *La arqueología del saber,* México, Siglo XXI, 1983.
—: *La verdad y las formas jurídicas,* México, Gedisa, 1983.
Fornari, F.: "Para un psicoanálisis de las instituciones", en Kaës, R.,

Bleger, J. y otros, *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1984.
Freud, S.: *Obras completas,* Buenos Aires, Amorrortu, 1986. Véanse los trabajos: *Psicología de las masas y análisis del yo*, vol. 28; *El malestar en la cultura*, vol. 21; *Moisés y la religión monoteísta,* vol. 23; *El interés por el psicoanálisis: el interés pedagógico*, vol. 13.
Frigerio, G. A.: *A propósito del formador y del grupo,* Mimeografiado, 1986.
—: *El grupo y lo imaginario,* Mimeografiado, 1985.
—: *El acceso al imaginario. Notas sobre las técnicas,* Mimeografiado, 1984.
Gallart, María A.: *La inserción de las organizaciones en los procesos sociales,* Buenos Aires, El Coloquio, 1974.
Giménez Chamizo, D.: "La pedagogía y los grupos en el análisis institucional", *Rev. Mejicana de Sociología,* Año XLVI.
Ginette, M.: *Análisis institucional y pedagogía,* Buenos Aires, Edic. de Bolsillo, 1971.
Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje,* Buenos Aires, Paidós, 1990.
Goffman, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana,* Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
—: *Estigma, la identidad deteriorada,* Buenos Aires, Amorrortu, 1970, a).
—: *Internados,* Buenos Aires, Amorrortu, 1970, b).
Gore, E.: *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización,* Buenos Aires, Edit. Tesis, 1988.
Grass, A.: *Sociología de la educación,* Madrid, Narcea, 1976.
Guattari, F. y otros: *La intervención institucional,* México, Folios, 1981.
Hall, R.: *Organización, estructura y proceso,* México, Prentice Hall, Hispanoramericana, 1987.
Herbert, L.: "La situación escolar", en Ferry, Filloux y otros, ob. cit.
Hess, R.: *La pedagogía institucional hoy,* Madrid, Narcea, 1975.
Jaques, E.: "El método del socioanálisis en los cambios sociales", *Rev. de Psicología y Psicoterapia de Grupo,* N° 1, Buenos Aires, 1983.
—: *Trabajo, incentivo y retribución,* Buenos Aires, Paidós, 1973.
—: *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva,* Buenos Aires, Hormé, 1960.

Jiménez, y Chamizo: "La pedagogía y los grupos en el análisis institucional", *Revista Mejicana de Sociología,* enero-marzo de 1984.
Kaës, R., Missenard y otros: *Crisis, ruptura y superación,* Buenos Aires, Edic. Cinco, 1985.
Kaës, R.: "Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria", en Puget-Kaës (compilación): *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, CEAl y APDN.
—: *El aparato psíquico grupal,* Barcelona, Granica, 1977.
—: "La categoría de intermediario y la articulación psicosocial", *Revista de psicología y psicoterapia de grupo.* Tomo VII, N° 1, Buenos Aires, 1984.
—: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.
—: *Violencia de Estado y psicoanálisis,* CEAL, 1992.
Katz y Kahn, R. L.: *Psicología social de las organizaciones,* México, Trilla, 1981.
Kolb, D.; Rubin, I. y McIntyre, J.: *Psicología de las organizaciones,* México, Prentice Hall International, 1976.
Kononovich, B. y Saidon, O.: *La escena institucional,* Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.
Kozma, T.: "Investigación sobre la estructura de la escuela en Hungría", en Beaudot (comp.), ob. cit.
Lapassade, G.: *Grupos. Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia,* Barcelona, Gedisa, 1979,.
—: *El analizador y el analista,* Barcelona, Gedisa, 1977.
—: *El análisis institucional,* Madrid, Campo Abierto, 1977.
—: *Socioanálisis y potencial humano,* Gedisa, Barcelona, 1980.
—: "La intervención en las instituciones de educación y formación", en: *La intervención institucional,* ob. cit.
—: *Autogestión pedagógica,* Barcelona, Gedisa, 1974.
Lafourcade, P.: "La autoevaluación institucional", Ministerio de Educación y Justicia, 1988-1989.
—: "Autoevaluación institucional y mejoramiento de la calidad de la educación", Ministerio de Educación y Justicia, 1988.
Laurent, D.: *La pédagogie institutionnelle, origines, méthodes et pratiques*, Tolosa, Edit. Privat, 1982.
Le Bon, F.: "'Ensayos de enseñanza no directiva", en Ferry y otros, ob. cit.

Lewin, K.: *La teoría del campo en la ciencia social,* Buenos Aires, Paidós, 1978.
Lewin, K. y otros: "El microsistema educativo", en Beaudot (comp.), ob. cit.
Lobrot, M.: *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión,* Buenos Aires, Humanitas, 1974.
—: *Teoría de la educación,* Barcelona, Libros de confrontación, 1972.
López y otros: *La cultura escolar responsable del fracaso,* Santiago de Chile, FIIE, 1982.
Loureau, R.: *El análisis institucional,* Buenos Aires, Amorrortu, 1975.
—: *Análisis institucional y socioanálisis,* Buenos Aires, Nueva Imagen, 1977.
Magendzo, A.: "Calidad de la educación y su relación con la cultura", *La Educación,* OEA, Año XXVIII, N° 96.
Maisoneuve, J.: *La dinámica de los grupos,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
Maldavsky, D.: *Procesos y estructuras vinculares,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
Malfe, R.: "Psicología institucional psicoanalítica", *Revista Argentina de Psicología,* Vol. 30 y Vol. 13-32, Buenos Aires, 1992.
—: "Artículos varios". Publicación Cátedra Psicología Institucional y Fac. Psicología, UBA, 1984-90.
Manonni, M.: *La educación imposible,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.
Martínez Bouquet, G. y otros: *Psicodrama, cuándo, cómo y por qué dramatizar,* Buenos Aires, Proteo, 1971.
—: *Psicodrama psicoanalítico en grupos,* Buenos Aires, Kargieran, 1970. Véanse los artículos de: "Psicodrama programado"; "Sociodrama de consulta"; "Utilización de técnicas dramáticas en el diagnóstico institucional".
Mastache A.: "La fantasmática de la formación y el cambio". Tesis de especialización. UBA, 1990.
May, R.: *La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
Mayo, E.: *Problemas sociales de una civilización industrial,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
Mazza, D.: "Estilo institucional de aprendizaje". Tesis de especialización. UBA, 1990.
Mendel, G.: *Sociopsicoanálisis institucional,* I y II, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.
—: *La rebelión contra el padre,* Barcelona, Península, 1975.

—: *La descolonización del niño,* Buenos Aires, Ariel, 1974.
—: "El sociopsicoanálisis", en Guattari, F. y otros: *La intervención institucional*, ob. cit.
—: *El psicoanálisis revisitado,* México, Siglo XXI, 1990.
Menegazzo, G.: *Magia, mito y psicodrama,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
Millot, C.: *Freud, antipedagogo,* Buenos Aires, Paidós, 1992.
Minkowsky, C.: *El tiempo vivido,* México, F.C.E., 1973.
Moccio, F.: "Algunas observaciones sobre la técnica de role-playing", en Martínez Bouquet, G. y otros: *Psicodrama psicoanalítico,* Buenos Aires, Kargieman, 1970.
—: "Las técnicas dramáticas en la experiencia de información a una comunidad", en *Psicodrama psicoanalítico,* ob. cit.
Moscovici, S.: *Psicología social,* Buenos Aires, Huemul, 1976.
—: *El psicoanálisis, su imagen y su público,* Buenos Aires, Huemul, 1979.
Muchinik, E.: *Ensayos de psicología institucional,* Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1982.
Nicastro, S.: "Los orígenes de la institución y su incidencia en la representación y desempeño de los roles directivos". Informe de investigación, CONICET, IICE, Fac. F.y Letras UBA, 1990.
—: "Los roles directivos y la tarea de conducción". *Versiones,* revista del programa de la UBA y los profesores secundarios. Año 1, N° 1, mayo 1992.
—: "Los roles directivos y la domable de la historia institucional", en *Directores y direcciones de escuela,* Buenos Aires, Miño y D'Avila, 1993.
Pagès, M.: *Psicoterapia rogeriana y psicología social no directiva,* Buenos Aires, Paidós, 1976.
Palazzoli, M. Selvini y otros: *Al frente de la organización. Estrategias y técnicas,* Buenos Aires, Paidós, 1986.
—: *El mago sin magia,* Buenos Aires, Paidós, 1987.
Pavlovsky, E.: "Lo fantasmático social y lo imaginario grupal", en Baremblit, Bauleo, De Brasi, Fridlowsky, Pavlovsky y Saidon, *Lo grupal,* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1983.
—"Las identidades fragmentadas. La mayoría silenciosa es sensible al discurso del poder", en Baremblit y otros, *Lo grupal,* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1983.
Peretti, L.: "Notas sobre el problema de la autoridad", en Ferry, Filloux y otros, ob. cit.

—: "C. Rogers y la orientación no-directiva", en Ferry, Filloux y otros, ob. cit.
—: "Relaciones entre directivos, profesores y alumnos", en Ferry, Filloux y otros, ob. cit.
Pichon Rivière, E.: *El proceso grupal,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
—: *Teoría del vínculo,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
—: *Del psicoanálisis a la psicología social,* I, II, III, Buenos Aires, Nueva Visión, 1978-1980.
Puget, J. - Kaës, R. (comps.): *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina y APDH, 1991.
Rank, O.: *El mito del nacimiento del héroe,* Buenos Aires, Paidós, 1981.
Rapapport, I.: *Aportes de teoría y técnica del psicoanálisis,* 1963, Seix Barral y México, UTHEA, 1960.
Ricón, L.: "El autoritarismo en la sociedad argentina y su papel en la determinación de patologías graves", en J. Puget-R. Kaës (comps.): *Violencia de Estado y psicoanálisis,* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina y APDH, 1991.
Rockwell, E. y Ezpeleta, J.: "La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa", *Revista del Instituto Politécnico Nacional,* México, 1980.
Rogers, C.: *Libertad y creatividad en educación,* Buenos Aires, Paidós, 1978.
—: *Grupo de encuentro,* Buenos Aires, Amorrortu, 1979.
Rousseau, J.: *Emilio o la educación,* Madrid, Bruguera, 1983.
Rousillon, R.: "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio", en R. Kaës, Bleger, J. y otros: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1989.
Rozitchner, L.: *Freud y el problema del poder,* México, Folios, 1982.
Sachetto, P.: *El objeto informador,* Barcelona, Gedisa, 1986.
Saguier, M.: *Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación,* Madrid, Marciega, 1984.
Saidón, O.: "Propuestas para un análisis institucional de lo grupal", en Baremblit y otros: *Lo grupal I,* ob. cit.
Schein, E.: *Psicología de la organización,* Prentice Hall International, 1972.
Schlemenson, A.: "El cambio en las organizaciones". *Revista de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de grupo,* Tomo V, N° 1, 1982.

—: *Análisis organizacional y empresa unipersonal,* Buenos Aires, Paidós, 1987.
Silva, Ana María: "Inserción institucional de los equipos de orientación", Informe de investigación, Buenos Aires, IICE-F.F y L. UBA, 1992.
Souto de Asch, M.: "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", *Revista Argentina de Educación,* Año 5, N° 8, 1987.
—: "Encuadre y proceso de los grupos de aprendizaje", *Revista Argentina de Educación,* Año 1, N° 1, 1982.
Stulman, L.: *La organización. Nuevas perspectivas para su conocimiento,* Buenos Aires, Layetana, 1982.
Tedesco, Braslavsky y otros: *El modelo educativo autoritario en Argentina,* FLACSO, 1984.
Touraine, A.: *El regreso del actor,* Buenos Aires, Eudeba, 1984.
Trillas, J.: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela,* Barcelona, Laertes S.A. Edición, 1985.
Ulriksen-Viñar, M.: "La transmisión del horror", en Puget-Kaës (comps.), *Violación de Estado y psicoanálisis,* CEAL y APDH, 1991.
Ulloa, F.: *La entrevista operativa.* Publicación 149. Departamento de psicología UBA, 1962.
—: *Familia, escuela y clase.* Publicación Psicología UBA.
—: "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica, *Revista AAPA,* Buenos Aires. Tomo XXVI, 1969.
—: "Notas sobre desinstitucionalización". Mimeografiado, 1990.
Usandivaras, R.: *Grupo, pensamiento y mito,* Buenos Aires, Eudeba, 1982.
Vázquez, A. y Oury, F.: *Hacia una pedagogía del siglo XX,* México, Siglo XXI, 1971.
Weber, M.: *Ensayos de sociología contemporánea,* tomo 1, 2ª parte: Poder, México, Artemisa, 1986.
Zay, D.: "Las metodologías aplicables a los establecimientos escolares", en Beaudot y otros (comps.), ob. cit.

NOTA: Ya en imprenta este libro, han salido a la venta dos obras de gran interés para estas temáticas:

Mendel, G.: *La sociedad no es una familia,* Buenos Aires, Paidós, 1993.
Souto, M.: *Hacia una didáctica de lo grupal,* Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.

GRUPOS E INSTITUCIONES

4. Bion, W. R.: *Experiencias en grupos*
14. Selvini Palazzoli, M. y otros: *Al frente de la organización*
19. Butelman, I.: *Psicopedagogía institucional*
24. Etkin, J. y Schvarstein, L.: *Identidad de las organizaciones*
26. Kaës, R. y otros: *La institución y las instituciones*
45. Schvarstein, L.: *Psicología social de las organizaciones*
46. Marc, E., y Picard, D.: *La interacción social*
48. Dabas, E. N.: *Red de redes*
49. Fernández, L. M.: *Instituciones educativas*
50. Butelman, I. (comp.): *Pensando las instituciones*
52. Kaës R. y otros: *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*
53. Schvarstein, L.: *Diseño de organizaciones*
54. Kernberg, O. F.: *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*
56. Ianni, N. y Pérez, E.: *La convivencia en la escuela*
57. Schlemenson, A.: *La estrategia del talento*

Otro título de la autora

El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales

Lidia M. Fernández

Cuatro volúmenes

Cuaderno de trabajo

El análisis institucional es una práctica compleja que exige una aproximación tanto multidimensional -el fenómeno debe analizarse en diversas dimensiones de significado- como multidisciplinaria -conceptos de distintas disciplinas proporcionan conocimientos útiles para abordar dicho fenómeno-. Resulta, por lo tanto, una práctica que, basándose en hipótesis que se confrontan con los datos de la realidad y la teoría, nos incluye como parte del objeto que se analiza: nuestras percepciones, vivencias, impresiones también quedan sometidas al análisis.

Entre los cuatro volúmenes que compone el equipo de materiales de este programa, *Cuaderno de trabajo* es el "de cabecera" porque a través de sus diferentes orientaciones y guías de trabajo se concreta la metodología de análisis que propone la autora. Incluye la presentación del programa de actividades y las lecturas recomendadas, la guía detallada para todo el ciclo completo de actividades y para la realización de cada Trabajo de Análisis, Exploración de Terreno y Evaluación, y el listado de trabajos y tareas para realizar este proceso de formación.

Otro título de la autora

El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales

Lidia M. Fernández

Cuaderno de control

En este Cuaderno Lidia M. Fernández, Sandra Nicastro y Ana María Silva han incluido una serie de trabajos de análisis que son útiles para confrontar la propia tarea con los casos que incluye este programa de formación. Dado que esta clase de análisis no permite pautas exactas de corrección -como es el caso del análisis matemático-, se han incluido diferentes versiones posibles, que reproducen las dinámicas de trabajo más frecuentes en diversos equipos.

La confrontación con los materiales aquí incluidos permitirá comparar, contrastar, cuestionar e interrogar los análisis propios y los que se presentan en este Cuaderno.

El avance en la capacidad de análisis de lo institucional no está en el consenso o el arribo a conclusiones únicas, sino que por el contrario, el avance se produce cuando los equipos logran amplificar y diversificar su mirada, de modo de captar mejor la compleja trama de significados en la que se desarrollan los fenómenos sociales.

Otro título de la autora

El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales

Lidia M. Fernández

Notas teóricas

En este Cuaderno Lidia Fernández desarrolla una serie de conceptos básicos para la constitución de esquemas de análisis útiles en la formación que propone su programa. La teoría es concebida aquí como una tercera instancia, que puede mediar entre la propia mirada y la complejidad de la realidad social, permitiéndonos tomar distancia tanto respecto de nuestros preconceptos como de las presiones que ejercen sobre nosotros los diversos órdenes culturales.

Notas teóricas desarrolla, como núcleo conceptual, la problemática de lo institucional y, en particular, el funcionamiento institucional de la escuela. Ilustra los conceptos de "organizador" y "núcleo dramático" con los resultados de investigaciones desarrolladas en el marco del Programa Instituciones Educativas del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA, y complementa su exposición con una amplia bibliografía y una serie de lecturas recomendadas.

Otro título de Paidós

El análisis de lo institucional en la escuela

Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales

Lidia M. Fernández

Cuaderno de casos

En este Cuaderno Lidia M. Fernández, Sandra Nicastro y Ana María Silva han compilado una serie de materiales de caso, cuyo análisis es desarrollado en el programa *El análisis de lo institucional en la escuela.*

La primera versión de estos materiales fue preparada a solicitud del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente y su proceso de elaboración fue apoyado financieramente por la OEA. Sandra Nicastro y Ana María Silva tuvieron la reponsabilidad de elaborar el relevamiento de base que se realizó a efectos de preparar los materiales de caso.

La investigación consistió en una serie de estudios institucionales realizados en escuelas rurales y urbanas de las provincias de Mendoza, Tucumán, Misiones y Buenos Aires. Se utilizaron diseños abreviados de dispositivos de intervención que tenían ya una larga prueba en el terreno, y se incluyeron entrevistas individuales y grupales de consulta a directivos, docentes, preceptores, personal administrativo y estudiantes de cada una de esas escuelas. El propósito de dichas consultas fue obtener información sobre la vida institucional que permitiera reunir materiales de caso representativos de diferentes realidades.

Este curso se ha beneficiado, por otra parte, con la prueba que significó el control de sus casos originales con material proveniente de trabajos de análisis institucional realizados en Misiones (1990), Capital Federal (1990-1996), Santa Fe (1992-1996), Neuquén (1989-1994) y Chubut (1993-1996), y confrontados en distintos encuentros con los provenientes de las investigaciones e intervenciones de otros especialistas en educación.

Otro título de Paidós

Retratos de familia... en la escuela

Silvia Calvo

Este libro aborda una problemática que a los docentes del nivel inicial y de la escuela primaria les resultará "familiar": la enseñanza de contenidos sobre las familias. Se trata de un tema habitual en el área de la ciencias sociales, que resulta, sin embargo, por demás conflictivo. ¿Cuál es el objetivo de enseñar este tema?, ¿es posible su enseñanza en un momento de transformación tan profunda de la institución familiar?, ¿qué esperamos que los alumnos aprendan? son algunos de los interrogantes que se despliegan en esta obra.

En la búsqueda de respuestas, *Retratos de familia... en la escuela* se organiza en dos partes. Por un lado, un conjunto de artículos plantea una mirada didáctica sobre los contenidos vinculados a las familias y diseñan distintas propuestas de enseñanza para el aula. Por el otro, se incorporan los aportes teóricos que la sociología, la antropología, la arquitectura, la historia y el derecho están desarrollando actualmente sobre este tema.